

Ohjaus pedagogisena päätöksentekona

Helsinki 2002

Tutkimuksia 236

Riitta Jyrhämä

Ohjaus pedagogisena päätöksentekona

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi opettajankoulutuslaitoksen luentosalissa 1 perjantaina 22. maaliskuuta 2002 klo 12.

Helsinki 2002

Kustos: Professori
Pertti Kansanen
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä: Dosentti
Anneli Lauriala
Oulun yliopisto

ISBN 951-45-9852-0 (nid.)
ISBN 952-10-0449-5 (PDF)
ISSN 0359-4203
Yliopistopaino
2002

Riitta Jyrhämä

SUPERVISION AS PEDAGOGICAL DECISION-MAKING

Abstract

The aim of this study was to explicate the pedagogical thinking of teachers, and, especially, of practice teaching supervisors. Pedagogical thinking involves making decisions regarding different alternatives. In the process of supervision, the supervisor makes a series of choices and decides on the best of advice. As the advice and guidelines are given in the context of practice teaching, the students, 'i.e. the recipients', views on the subject were also examined. In addition, the supervisors were asked to give the rationale behind their advice; however owing to the extensive material, this part of the project will be reported on separately.

A theoretical frame of reference is provided by prior research on teachers' pedagogical thinking, what is called 'teacher thinking' research and the so-called receptology research and literature, together with the underlying framework of practice teaching supervision. The supervisory situation is seen as interaction between expert and novice. Epistemologically, this kind of research is based on the benefits to be had from eliciting teachers' pedagogical thinking by directly asking them about it. The questions focus on recipes and supervisory goals regarded as practical and fundamental expressions of teachers' pedagogical thinking. The advice and goals are assumed to reflect the supervisor's ideals of good teaching and appropriate supervision.

The main research problems were: 1) What kind of advice and guidelines do the supervisors give to the students? 2) What are the supervisors' conceptions or goals? 3) What are the students' views of practice teaching? The respondents were supervisors from the Department of Teacher Education at the University of Helsinki (N=196) and its students (N=226). The data from both sets were collected by means of a questionnaire that was administered during the four different practice phases of a full academic year. An additional questionnaire was directed to the students during their final practice teaching phase (n=55); also, a few students who had completed all the practice teaching phases were interviewed (n=6). In some cases, the data were validated by means of recorded supervisory sessions.

The starting-point for collecting the data was inductive; the classificatory framework emerged from the data when they were subjected to qualitative content analysis. According to the principles of advanced inductivism, a systematic content analysis based on theory and material was developed. The results were presented both statistically and conceptually. The classificatory framework was condensed using modified factor analysis. Before combining the two sets of data, transformation analysis ensured that the data were adequately uniform.

The findings show that supervisors gave a lot of advice and guidelines and students also requested them. The distribution of advice at different phases of practice teaching and among different groups of supervisors reflected the contents and objectives set out for the different practice teaching phases and the division of

work among the supervisors. The students' views of practice teaching gave further information on the reasons for following or not following the advice, on the quality of the supervisory relationship and on curricular considerations. The quality of interaction was found to be central to the supervisory relationship. The results support the view that teaching recipes can be used as cognitive/intellectual tools in teacher education and, if well timed, can help the student to move towards self-directedness and the development of her/his own practical theory.

The supervisory goals were represented as a tentative model, and their results were compared with Kansanen's three-level model of pedagogical thinking. Furthermore, three cases of supervisors with differing views of pedagogical thinking were presented. Six types of supervisory intentions emerged: 1) giving a model, 2) encouraging self-confidence, 3) learning interaction skills, 4) developing teaching skills, 5) developing metacognitive skills and 6) adopting an ethical way to act. When the thinking expressed in supervisory goals was compared with Kansanen's three levels of pedagogical thinking, an average of 67% of the supervisory conceptions were focused on the action level, 30% on the object level and 3% on the metalevel.

In this study, practice teaching was the natural context to examine the phenomenon. What underlies teaching recipes is more important than their factual content. The elicited supervisory intentions support this viewpoint, as do their justifications.

This study is an independent part of the research project on Teachers' Pedagogical Thinking, undertaken by the Department of Teacher Education at the University of Helsinki.

Keywords: Teachers' pedagogical thinking, pedagogical decision-making, supervisory goal, supervisory intention, advice, teaching recipe, description, prescription, supervision

Riitta Jyrhämä

OHJAUS PEDAGOGISENA PÄÄTÖKSENTEKONÄ

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien, erityisesti opetusharjoittelun ohjaajina toimivien opettajien, pedagogista ajattelua. Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa eri vaihtoehtojen välillä. Opiskelijoita ohjattaessa ohjaaja tekee ohjauspyrkimystensä mukaisia tavoitevalintoja sekä päättää, millaisia neuvoja hän katsoo tarpeelliseksi antaa. Neuvot annetaan opetusharjoittelun yhteydessä ja sen vuoksi tutkittiin myös ohjeiden vastaanottajien eli opiskelijoiden opetusharjoittelua koskevia käsityksiä. Myös neuvojen perustelua on kysytty, mutta aineiston laajuuden vuoksi perusteluja koskeva osa kokonaishankkeesta raportoidaan erikseen.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat opettajan pedagogista ajattelua selvittävät teacher thinking –tutkimukset sekä nk. reseptologiatutkimukset ja –kirjallisuus. Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys on taustalla. Ohjaustilanne ymmärretään ekspertin ja noviisin väliseksi vuorovaikutukseksi. Epistemologisesti tutkimus perustuu lähtökohtaan, jonka mukaan opettajien pedagogisesta ajattelusta voidaan saada tietoa kysymällä sitä heiltä itseltään. Kysyminen tapahtuu opetusohjeiden ja ohjauspyrkimysten kautta, joiden katsotaan olevan opettajan pedagogisen ajattelun käytännöllisiä ja periaatteellisia ilmaisuja. Neuvot ja pyrkimykset heijastavat ohjaajan käsitystä hyvästä opetuksesta ja tarkoituksenmukaisesta opiskelijan ohjaamisesta.

Päätutkimusongelmat olivat: 1) Millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelun ohjaajat opiskelijoille antavat? 2) Millaisia ohjauspyrkimyksiä ohjaajilla on? ja 3) Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on opetusharjoittelusta? Tutkittavat olivat Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusharjoittelun ohjaajia (N=196) ja opiskelijoita (N=226). Tutkimusaineisto kerättiin molemmilta osapuolilta kyselyn avulla. Erillinen lisäkysely järjestettiin päättöharjoittelussa olleille opiskelijoille (n=55). Lisäksi haastateltiin muutamia kaikki opetusharjoitteluvaiheet suorittaneita opiskelijoita (n=6). Aineistoa validoitiin muutamien ohjaustilannetta koskevien nauhoitusten avulla. Aineistonhankinta kohdistui yhden vuoden aikana kaikkiin eri harjoitteluvaiheisiin, joita oli neljä.

Aineistonhankinnan lähtökohta oli induktiivinen ja aineiston analysointi ja luokitusrunгон kehittäminen lähti liikkeelle aineiston pohjalta kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin. Kehittyneen induktivismen tutkimusperiaatteita seuraten edettiin teoriasta ja aineistosta kehitettyyn systemaattiseen sisällönanalyysiin, jonka tulokset esitettiin sekä tilastollisesti että käsitteinä. Luokitusrunгон tiivistämisessä käytettiin viitteellisesti faktorianalyysia. Ohjaaja- ja opiskelija-aineistojen yhdistämisestä edelsi transformaatioanalyysi, jonka avulla varmistuttiin aineistojen riittävästä yhdenmukaisuudesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että ohjaajat antavat erittäin paljon ohjeita ja neuvoja ja opiskelijat myös pyytävät niitä. Ohjeiden jakautuminen eri harjoitteluvaiheissa ja eri ohjaajaryhmien kesken kuvasti melko hyvin opetussuunnitelmassa

eri harjoitteluvaiheille asetettuja tavoitteita ja sisältöjä sekä ohjaajien välistä työnjakoa. Opiskelijoiden näkemykset opetusharjoittelusta antoivat lisätietoa ohjeiden ja neuvojen noudattamisen tai niiden noudattamatta jättämisen syistä, ohjaussuhteen laadusta sekä opetussuunnitelman toteutumisesta. Vuorovaikutuksen laatu nousi keskeiseksi tekijäksi ohjaussuhteessa. Tulokset osoittavat, että opetusta koskevia reseptejä voidaan käyttää opettajankoulutuksen älyllisinä työvälineinä ja ne saattavat tietyssä opiskelijan kehitysvaiheessa olla suureksi avuksi edettäessä kohti itseohjautuvuutta ja omaa praktista teoriaa.

Ohjauspyrkimysten osalta tuotettiin alustavasti rakennemalli sekä verrattiin ohjausintentioita Kansasen pedagogisen ajattelun tasomalliin. Myös kolmen erilaista pedagogista ajattelua edustavan ohjaajan tapaukset esiteltiin. Opiskelijaa koskevia ohjaajien ohjausintentioita erotettiin kuusi: 1) mallin antaminen, 2) itsetuottamuksen vahvistaminen, 3) vuorovaikutustaitojen oppiminen, 4) opetustaitojen kehittyminen, 5) metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja 6) eettiseen toimintatapaan kasvaminen. Verrattaessa ohjauspyrkimysten kautta ilmaistua ajattelua pedagogisen tasomallin eri tasoihin, erottui eniten toimintatason asioihin kohdentuvia ohjauspyrkimyksiä, joita oli keskimäärin 67 %, objektiteoriatason ohjauspyrkimyksiä esiintyi 30 % ja metateoriatason pyrkimyksiä 3 %.

Opetusharjoittelu edusti tässä tutkimuksessa luonnollista opettajankoulutuksen kontekstia, jossa ilmiötä tutkittiin. Opetusohjeiden sisältö ei itsessään ole erityisen tärkeää, vaan se, mitä niiden taustalla on. Ohjausintentiot ja myöhemmin raportoitavat perustelut antavat tästä käsityksen.

Tutkimus liittyy itsenäisenä osana opettajankoulutuslaitoksen Teachers' pedagogical thinking –tutkimusprojektiin.

Avainsanat: Opettajan pedagoginen ajattelu, pedagoginen päätöksenteko, ohjauspyrkimys, ohjausintentio, opetusohje, resepti, deskriptio, preskriptio, opetusharjoittelun ohjaus

Saatteeksi

Tämän työn tekeminen on osunut elämässäni varsin mielenkiintoisiin vuosiin. Työelämässä minulle on professori Kansasen assistenttina tarjoutunut erinomainen näköalapaikka seurata arvostetun tiedemiehen toimintaa. Tohtoriseminaarissa ja tutkimusseminaarissa sain tutkimusaiheittani mukaellen tuottaa itselleni neuvoja tieteen kysymyksistä. Tämä tapahtui paljolti ekspertin toimintaa seuraillen ja reflektoiden. Professori *Pertti Kansaselle* lämpimät kiitokset työni ohjaamisesta sekä mahdollisuudesta osallistua opettajan pedagogista ajattelua selvittävän tutkimusryhmän toimintaan.

Emeritusprofessori *Juhani Jussila* toimi väitöskirjakäsikirjoituksen esitarkastajana ja lisensiaatintutkimuksen tarkastajana, häntä kiitän arvokkaista kommentteista sekä mielenkiintoisista kasvatustieteellisistä keskusteluhetkistä. Professori *Päivi Atjonen* väitöskirjakäsikirjoituksen toisena esitarkastajana esitti varteenotettavia kommentteja ja rohkaisevia näkymiä, joista kiitokset. Osoitan myös kiitokseni emeritusprofessori *Jaakko Salmiselle*, joka lisensiaatintutkimuksen tarkastajana paneutui työhöni antaen arvokasta apua eteenpäin.

Varhaisemmassa vaiheessa käsikirjoitukseeni perehtyivät dosentti *Matti Meri* ja dosentti *Kirsi Tirri*, joiden kanssa käydyt keskustelut veivät hedelmällisellä tavalla eteenpäin. He olivat myös jäseninä professori Kansasen johdolla toimineessa Teachers' Pedagogical Thinking –tutkimusprojektissa, johon lisäksi kuuluivat dosentti *Leena Krokfors* ja assistentti *Jukka Husu*. Heidän kanssaan olen saanut kiertää kongresseissa esittelemässä projektiamme ja viettää monta työntäyteistä ja hauskaa hetkeä.

Dosentti *Erkki Komulaiselle* kiitokset tilastomenetelmällisestä konsultaatiosta ja monista keskusteluista. Työn varhaisvaiheista muistan lämmöllä edesmenneen apulaisprofessori *Paul Hellgrenin*, jonka kanssa olin juuri päässyt mielenkiintoisten keskustelujen alkuun, kun ne katkesivat hänen äkilliseen poismenoonsa. Professori *Juhani Hytönen* perehtyi tutkimussuunnitelmaani ja esitti hyödyllisiä kommentteja. Professori *Kari Uusikylän* kanssa olen voinut myös keskustella tutkimuksestani. Kasvatustieteen laudaturin olen suorittanut emeritusprofessori *Erkki A. Niskaselle*, jonka kanssa sain myöhemminkin käydä mielenkiintoisia työtäni ja kasvatustieteen metateoriaa koskevia keskusteluja.

Opettajankoulutuslaitoksen esimies, professori *Veijo Meisalo* antoi ystävällisesti luvan julkaista työni laitoksen julkaisusarjassa, josta hänelle kiitokset.

Urani opettajankoulutuslaitoksella alkoi, kun hoidin sijaisena FT *Hillevi Kääriäisen* silloista didaktiikan lehtorin virkaa. Hän ei ole väistynyt rinnalta, vaan on jaksanut antaa apuaan ja kannustaa ohdakkeistenkin vaiheiden yli, vaikka välillä olen tuntenut homehtuvani. Kiitokset hänelle käsikirjoituksen lukemisesta, palautteesta ja kaikesta rohkaisusta.

Alkuaikojeni didaktikkotiimiin kuuluivat edellä mainitun lisäksi FL Anna-Kaarina Falck, KL Tor Kronlund ja FT Mauri Åhlberg, joita kaikkia muistelen lämmöllä. Tor Kronlundille lisäksi kiitokset viimeaikaisesta yhteistyöstä opetusharjoittelun ohjaajakoulutuksen kehittämiseksi. Siinä yhteydessä on tarjoutunut tilaisuus tutkimustulostenkin soveltamiseen.

Opetuksen tutkimuskeskuksen huoneessa viereistäni pöytäpaikkaa hallinnoi pitkäaikainen työtoverini, FT Reijo Byman, jolle kiitokset hyvistä yhteisistä työvuosista. Kollektiivisen kiitoksen osoitan kaikille tutkimusyksikkömme ja koko opettajankoulutuslaitoksen työyhteisön jäsenille samoin kuin II normaalikoulun henkilökunnalle. Amanuenssi, FK Kari Pereniusta kiitän tutkimusraportin kuvioiden vääntämisestä julkaisukelpoiseen muotoon ja monenlaisesta atk-alan konsultaatiosta vuosien varrella.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opetusharjoittelun ohjaajat niin opettajankoulutuslaitokselta, normaalikoulusta kuin kenttäkouluistakin sekä kyselyyn vastanneet ja haastateltaviksi suostuneet opiskelijat ansaitsevat lämpimät kiitokseni.

Väitöskirjan tekeminen on osunut monella tavalla vaiheikkaaseen elämäntähtämykseen. Nuorin lapsistamme syntyi pian aineistonkeruun jälkeen. Hänen ollessaan kahden kuukauden ikäinen kuoli äitini ja anoppini saattelin ajasta iäisyyteen työn viimeistelyvaiheessa. Näissä ja muussa muussa tilanteessa ovat rinnalla kulkeneet rakkaat ystävät. Jokainen teistä, jota tarkoitan, tunnistaa tässä kohdassa itsensä. Kiitos teille!

Puolisolleni Pekalle ja pojilleni Jarkolle, Terolle ja Larille kiitokset elämänmausta. Kolmen koulupojan äidin pedagoginen ajattelu on saanut runsaasti virikkeitä käytännön kasvatustilanteista. Teidän kanssanne olen jakanut arjen, eikö nyt olisi juhlan aika! Teille tämä kirja tietenkin on!

Väitöstilaisuuteen valmistautuessani valan itseäni uskoa Kantelettaren sanoin:

*Viisas virren veisoavi,
oppinut osaelevi,
sanat saapi paikallensa,
luottehet lomia myöten,
suu se syytävi sanoja,
kieli luopi luottehia.*

Kalevalanpäivänä 2002

Riitta Jyrhämä

Sisällys

I JOHDANTO

1	OHJAUSTAPAHTUMA IKKUNANA OPETTAJAN PEDAGOGISEEN AJATTELUUN	1
1.1	Ekspertin ja noviisin vuorovaikutus ohjaustilanteessa	1
1.2	Opetusharjoittelun opetussuunnitelmallinen kehys	4
1.3	Tutkimuksen tarkoitus ja keskeiset käsitteet	7

II TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA VIITEKEHYS

2	OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU TUTKIMUSKOHTENA	13
2.1	Teacher thinking -tutkimus	13
2.1.1	Ajattelututkimuksen varhaisvaiheita ja lähestymistapoja	13
2.1.2	Ajattelututkimuksen normatiiviset näkökulmat ja kysymys toimintasuosituksista	14
2.1.3	Ajattelun ja toiminnan yhteys sekä kehittyminen kohti asiantuntijuutta	16
2.2	Suomalainen opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus	18
2.2.1	Opetusteoreettisista myyteistä didaktiseen ajatteluun	18
2.2.2	Didaktinen ajattelu korvautuu pedagogisen ajattelun käsitteellä	19
2.2.3	Ajattelututkimuksen näkökulmia	20
2.3	Opetusharjoittelun ohjaajien praktinen tieto	23
2.4	"Reseptologiakirjallisuus"	26
2.5	Tämän tutkimuksen tieteenteoreettiset oletukset kasvatustieteen piirissä	30
3	OPETTAJANKOULUTUS JA OPETUSHARJOITTELU	35
3.1	Didaktiikan ydinkysymys	35
3.2	Opettajankoulutuksen deskriptiot ja preskriptiot	38
3.3	Opetusharjoittelu reflektiotaitojen kehittäjänä	39
3.4	Pedagogisen ajattelun kehittäminen opettajankoulutuksessa	43
3.5	Opetusharjoittelun ohjaustilanteet ja neuvot	46
3.6	Ohjaajan tavoitetietoisuus	48
3.6.1	Ohjaajan omalle toiminnalleen asettamat intentiot	48
3.6.2	Pyrkimysten toteutuminen – kysymys ohjaajan auktoriteetista ..	50

III EMPIIRINEN TOTEUTUS

4	TUTKIMUKSEN KOHDE JA TUTKITTAVAT	55
4.1	Tutkimusongelmat	55
4.2	Tutkimuksen kulku	57
4.3	Tutkimushenkilöt	58

5	AINEISTON HANKINNAN JA ANALYSOINNIN MENETELMÄT.....	63
5.1	Induktiivinen lähestymistapa.....	63
5.2	Kysely	66
5.3	Haastattelu	67
5.4	Sisällön analyysi	68
5.5	Aineiston käsittelyvaiheita	72
5.6	Sisältöluokkien tiivistäminen	73
5.7	Ohjaajien ja opiskelijoiden aineistojen yhdistäminen	74
5.8	Luotettavuus ja pätevyys.....	75
5.8.1	Validiteetti	76
5.8.2	Reliabiliteetti	79

IV TULOKSET

6	OHJEET JA NEUVOT OPETUSHARJOITTELUSSA	83
6.1	Opetusharjoittelun ohjauksessa annettavat ohjeet ja neuvot.....	83
6.1.1	Ohjeiden jakautuminen pääluokkiin sisällönanalyysin perusteella	83
6.1.2	Ohjeiden jakautuminen eri harjoitteluvaiheisiin	84
6.1.3	Ohjeiden jakautuminen eri harjoitteluvaiheiden sisällä.....	86
6.2	Eniten ja vähiten käytetyt neuvot.....	87
6.2.1	Sisältöluokista opetusohjeiksi.....	87
6.2.2	Viisitoista käytetyintä ohjetta	88
6.2.3	Vähiten käytetyt ohjeet	89
6.3	Eri ohjaajaryhmien antamat ohjeet	90
6.3.1	Kenttäohjaajien antamat ohjeet	90
6.3.1	Normaalikoulun lehtoreiden antamat ohjeet.....	91
6.3.3	Ainedidaktiikan lehtoreiden antamat ohjeet.....	92
6.3.4	Yleisdidaktiikan lehtoreiden antamat ohjeet.....	93
6.4	Ohjeiden jakautuminen ohjaajien sukupuolen ja iän mukaan	94
7	OHJAAJIEN OHJAUSPYRKIMYKSET	97
7.1	Ohjauspyrkimysten kuusi keskeistä tavoitealuetta.....	97
7.1.1	Mallin antaminen.....	98
7.1.2	Itseluottamuksen vahvistaminen	100
7.1.3	Vuorovaikutustaitojen oppiminen.....	102
7.1.4	Opetustaitojen kehittyminen	103
7.1.5	Metakognitiivisten taitojen kehittyminen	104
7.1.6	Eettiseen toimintatapaan kasvaminen	105
7.1.7	Ohjauspyrkimysten rakennemalli.....	106
7.2	Ohjaajien ilmaistemien ja opiskelijoiden havaitsemien ohjauspyrkimysten erot	107
7.2.1	Ohjaajan ohjauspyrkimystä ei ole tiedostettu	107
7.2.2	Ohjaajan ohjauspyrkimys on tulkittu kielteiseksi.....	108
7.3.	Ohjauspyrkimysten tarkastelu pedagogisen ajattelun tasomallin avulla	110
7.3.1	Tasomallin kuvaus.....	110
7.3.2	Ohjauspyrkimykset eri harjoitteluvaiheissa.....	112
7.3.3	Eri ohjaajaryhmien ohjausintentiont	116

7.4	Kolme ohjaajaa.....	120
7.4.1	Toiminnan tarkastelija.....	120
7.4.2	Käytännön teoretisoija	122
7.4.3	Kriittinen arvioija.....	125
7.4.4	Kolme ohjauksen lähestymistapaa.....	127
8	OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OPETUSHARJOITTELUSTA	129
8.1	Ohjeiden saamiseen liittyviä tekijöitä.....	129
8.1.1	Ohjeiden ja neuvojen käyttökelpoisuus.....	130
8.1.2	Ohjeiden vastaanottaminen.....	132
8.1.3	Ohjeiden käsitteellinen taso – kognitiivinen näkökulma.....	136
8.1.4	Ohjeet tunteiden tasolla – affektiivinen näkökulma.....	137
8.1.5	Merkitykselliset ohjeet	139
8.1.6	Ohjaajien erilaiset ohjaustyylit	141
8.2	Ohjaussuhteen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä	144
8.2.1	Arvostelun merkitys.....	144
8.2.2	Vuorovaikutuksen laatu	147
8.3	Opetussuunnitelman toteutuminen.....	149
8.3.1	Opetustaidon kehitysvaiheita: eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen erot.....	150
8.3.2	Kenttäharjoittelut verrattuina normaalikouluharjoitteluihin	151
8.3.3	Eri harjoitteluvaiheiden luonteenomaisia piirteitä	152
 V KOKOAVA TARKASTELU		
9	TULOSTEN KOONTA JA VERTAILUA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN	159
9.1	Ohjeet ja neuvot.....	159
9.2	Ohjausintentiont	162
9.3	Opiskelijoiden opetusharjoittelukäsitykset.....	164
10	POHDINTA	167
10.1	Kohti opiskelijan omaa pedagogista päätöksentekoa	167
10.2	Kysynnän ja tarjonnan tasapaino ohjaustapahtumassa	169
10.3	Mitä löytyi ja miten tästä eteenpäin?	174
Epilogi		179
LÄHTEET.....		181
LIITTEET		193

Taulukot

Taulukko 1.	Oppiminen ja opettaminen psykologisten ja pedagogisten käsitysten valossa (Olson & Bruner, 1996; suom. Hakkarainen ym., 1998, 18).....	18
Taulukko 2.	Ohjaajien ikäjakautuma	60
Taulukko 3.	Ohjeiden ja neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin (%)	84
Taulukko 4.	Ohjeiden ja neuvojen prosentuaalinen jakautuminen pääluokkiin eri harjoitteluvaiheissa.....	87
Taulukko 5.	Viisitoista eniten käytettyä ohjetta	88
Taulukko 6.	Viisitoista vähiten käytettyä ohjetta.....	89
Taulukko 7.	Annettujen neuvojen jakaumien keskiarvo ja keskihajonta ikäryhmittäin	95
Taulukko 8.	Ohjaajien ohjauspyrkimysten ydinkategoriat.....	98
Taulukko 9.	Pedagogisen ajattelun tasomallin luokkakuvaukset ohjauspyrkimysten kohdentumisen mukaan	111
Taulukko 10.	Opetusharjoittelussa saatujen ohjeiden ja neuvojen käyttökelpoisuus	130
Taulukko 11.	Ohjeiden noudattamisen taustatekijöitä.....	132
Taulukko 12.	Neuvojen myönteiseksi tai kielteiseksi kokemisen syitä	136
Taulukko 13.	Opiskelijoiden ilmaisemia harminaiheita ohjauksessa	137
Taulukko 14.	Opiskelijoiden erottamia ohjaustyyliä ja pedagogisia painotuksia.....	142
Taulukko 15.	Opetustaidon arvostelun ja ohjaukseen suhtautumisen välinen yhteys (% ja f)	145
Taulukko 16.	Opetustaidon arvioinnin kielteisesti kokeneiden ilmaisemia asioita	145
Taulukko 17.	Onnistuneen ohjaussuhteen tekijöitä.....	147
Taulukko 18.	Eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen kehitys.....	150

Kuviot

Kuvio 1.	Arvoratkaisujen ja toimintaohjeiden yhteys (Kansasta, 1990a, 121 mukaellen).....	31
Kuvio 2.	Didaktiikan kehämalli ja toiminnan teoria (Lahdes, 1997, 47)	36
Kuvio 3.	Ausubelin (1968) oppimisen lajit nelikentäksi havainnollistettuna ja sovellettuina didaktisiin ohjeisiin	43
Kuvio 4.	Opettajan pedagogisen ajattelun tasot (Kansanen, 1993a).....	45
Kuvio 5.	Tutkimuksen kulku	57
Kuvio 6.	Ohjaajien antamien neuvojen, perustelujen ja pyrkimysten väliset suhteet opetusharjoittelukontekstissa	66
Kuvio 7.	Sisällönanalyysin rakennekuvio (Seitamaa-Hakkarainen, 2000) ...	69
Kuvio 8.	Ohjeiden jakautuminen pääluokkiin eri harjoitteluvaiheiden kesken	85
Kuvio 9.	Ohjeiden jakautuminen pääluokkiin eri opetusharjoitteluvaiheiden sisällä	86
Kuvio 10.	Kenttäohjaajien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin.....	90
Kuvio 11.	Normaalikoulun lehtoreiden antamien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin	91
Kuvio 12.	Ainedidaktikkojen antamien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin	92
Kuvio 13.	Yleisdidaktikkojen antamien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin	93
Kuvio 14.	Kolmen nuorimman ikäryhmän (25-55 -vuotiaat) antamien neuvojen keskimääräinen jakauma pääluokkiin	95
Kuvio 15.	Vanhimman ikäryhmän (55-63 -vuotiaat) antamien neuvojen keskimääräinen jakautuminen pääluokkiin.....	96
Kuvio 16.	Ohjauspyrkimysten rakennemalli.....	106
Kuvio 17.	Toimintatason ohjausintentioiden suhteellinen osuus eri harjoitteluvaiheissa (%).....	113
Kuvio 18.	Objektiteoriatason ohjausintentioiden suhteellinen osuus eri harjoitteluvaiheissa (%).....	114
Kuvio 19.	Metateoriatason ohjausintentioiden suhteellinen osuus eri harjoitteluvaiheissa (%).....	115
Kuvio 20.	Eri ohjaajaryhmien ohjausintentioiden jakautuminen pedagogisen ajattelun tasomallin eri tasoille (%)	117
Kuvio 21.	Kolme ohjauksen lähestymistapaa.....	127

I JOHDANTO

1 OHJAUSTAPAHTUMA IKKUNANA OPETTAJAN PEDAGOGISEEN AJATTELUUN

1.1 Ekspertin ja noviisin vuorovaikutus ohjaustilanteessa

Opettajan pedagogisen ajattelun tutkiminen on kiehtova teema, sillä ajattelu ei suoraan näy. Ihmisen ajatukset ovat hänen omiaan, mutta ne tulevat näkyviksi toiminnassa, sanojen ja tekojen kautta. Tosi ammatilaisen työtä ihaillessa ihmettelee, kuinka kaikki oikein sujuu. Opettaja on työtään tehdessään hankkinut sellaista tietotaitoa, jota hän ei usein itsekään osaa tyhjentävästi kuvata muille. Se vain on olemassa hänen omana hiljaisena tietonaan.

Opettajia koulutettaessa ja opettajuuteen kasvettaessa on hyödyllistä tietää jotakin niistä prosesseista, joiden kautta ammatillisuus kehittyy. Olisi mielenkiintoista, mikäli tulevat opettajat voisivat alan huippuosajien toimintoja seurailemalla ja heidän ajattelutapansa sisäistämällä kouluttautua ammattiinsa. On kuitenkin liian monia väliin tulevia muuttujia, jotka estävät sen, että toinen ihminen voisi suoraan toisen toimintatapoja seurailemalla kehittyä itsenäiseksi ammattilaiseksi. Opettajuuteen kasvun tie on kuljettava itse. Kokeneen seura yleensä tuo turvallisuutta oman tien etsintään ja tarjoaa mahdollisuuden vaihtaa ajatuksia, pohtia suuntaa ja vaihtoehtoja päämäärän saavuttamiseksi. Joskus kokeneet voivat avata vasta-alkajille paljon sellaisia mahdollisuuksia, joita itse ei ehtisi rajallisessa ajassa löytää.

Opettajankoulutuksen opetusharjoittelu on tilanne, jossa kokeneet opettajat ja vasta-alkajat kohtaavat ja kulkevat kappaleen matkaa yhdessä. Harjoittelun keskeinen tehtävä on tarjota opiskelijoille mahdollisuus oman opettajuutensa kehittämiseen. Tämä tapahtuu sellaisessa toimintaympäristössä, jossa ohjaava opettaja on läsnä ja opiskelijan käytettävissä. Kyseessä on tavanomainen tilanne, jossa tietämyksen ja taidon siirtäminen seuraavalle sukupolvelle etenee siten, että edeltävät sukupolvet opastavat uutta sukupolvea omaksumaan niitä tietoja ja taitoja, joita kokeneemmilla on. Näin on tapahtunut ja tapahtuu edelleen siirrettäessä mm. ammatin vaatimia taitoja ammattiin tai tiettyyn tehtävään valmentautuvalle. Opettajankoulutuksessa tämä tarkoittaa käytännön tasolla opetusharjoittelun yhteydessä annettavia ohjeita ja neuvoja, joiden arvellaan olevan hyödyksi opiskelijan rakentaessa omaa ammattikäytäntöään. Ohjaajilla, joita usein kirjallisuudessa kut-

sutaan eksperteiksi, oletetaan olevan hallussaan sellaista hyödyllistä tietoa, jota noviiseiksi kutsutuilla ei vielä ole. Tämä tietämys eksplikoidaan ohjaustapahtumassa ohjattavalle.

Opettamisen yhteydessä puhutaan opettajan pedagogisesta ajattelusta. Sillä tarkoitetaan sellaista ajattelua, joka kohdistuu opetustapahtuman eri tekijöihin. Kuten edellä todettiin, opettajan pedagogisesta ajattelusta on kuitenkin vaikea päästä selville, sillä opettajilla olevan ammattitietouden luonne on implisiittinen. Se on ominaislaadultaan asiantuntijatietoa, sillä implisiittiset tietokäsitykset nähdään asiantuntijuuteen kuuluvina elementteinä (ks. esim. Backman & Pirttilä-Backman, 1990, 1). Opettajat, myös opetusharjoittelun ohjaajina toimivat opettajat, muodostavat itselleen opettamista ja oppimista koskevia implisiittisiä teorioita ja uskomuksia, jotka ohjaavat heidän opetustoimintaansa, mutta joita on vaikea saada näkyviksi muutoin kuin havainnoimalla opettajan ja oppilaiden toimintaa opetustilanteessa tai tutkimalla muutoin opettajan ajattelua. (Clark & Peterson, 1986, 255-296.)

Hyvästä opettamisesta on monenlaisia käsityksiä. Kroksmarkin mukaan kaikilla, olivatpa he opettajia tai eivät, on tiedostamaton käsitys opetuksesta ja tavoista, joilla se tulee toteuttaa, jotta oppimista tapahtuu. Tästä spontaanista didaktisesta tietämyksestä, jota kaikilla josain määrin on, Kroksmark (1990, 12) käyttää nimitystä *autodidaktik*. Buchmann (1987) puolestaan nimeää arkisiin kokemuksiin perustuvan opetusta koskevan tietämyksen käsitteellä *folkways of teaching*.

Jank ja Meyer puhuvat käsitteestä *Unterrichtsbild*. Jokaisella on käsitys siitä, millaista on hyvä tai huono opetus. Tällaiset opetukselliset kuvat ovat kokonaisvaltaisia ja käytännöllisiä mielikuvia hyvän tai huonon opetuksen kulusta, ilmapiiristä, edellytyksistä ja tuloksista. Jank ja Meyer korostavat sitä, että näiden pitkinä oppilasvuosina sisäistyneiden omien opetuskuvien struktuurin ja laadun tietoiseksi tekeminen on edellytys oman opetuskäytännön tavoitteelliseen parantamiseen. Tietoiseksi tekeminen tapahtuu nimenomaan didaktista teorialtietoa apuna käyttäen. (Jank & Meyer, 1991, 40-45.)

Teoreettisen tiedon yhdistyessä henkilön omiin aiempiin kokemuksiin ja arvoihin alkaa kehittyä oma opettamisen teoria, josta kirjallisuudessa on käytetty nimityksiä subjektiivinen teoria, käyttöteoria, praktinen tai implisiittinen teoria (ks. esim. Marland, 1995). Implisiittisten teorioiden luonnetta kuvaavat niiden yhteydessä käytetyt käsitteet. Mm. Mitchell (1994, 71) on koonnut aiemmista tutkimuksista ilmaiset *aims, beliefs, goals, expectations, values, conceptions, images, metaphors, rules, principles ja models of practice*. Niikko (1992) on koonnut

kirjallisuuden ja tutkimustiedon avulla kuvauksia opettajien ja opettajaopiskelijoiden *'imageista'* ja *metaforista*. Nämä praktisen tiedon osatekijät jäsentävät ja ohjaavat käsityksiä opettamisesta ja ovat varsin keskeisessä asemassa opiskelijoiden opiskelun ohjaamisessa ja tulevan käytännön kehittymisessä (ks. Feiman-Nemser & Buchmann, 1985). Opetusharjoittelun yhteydessä ohjaaja käyttää omaa praktista teoriaansa hyväkseen käydessään dialogia opiskelijoidensa kanssa. Praktiset teoriat sisältävät sekä intuitiivisia että rationaalisia aineksia, jotka opettaja persoonallisella tavallaan on jäsentänyt omaan ajatteluunsa ja joita hän jatkuvasti yhdistelee omaksi käyttöteoriakseen.

Opettajankoulutukseen tulevilla opiskelijoilla voidaan ajatella olevan maallikolle ominainen käsitys opettamisesta, joka perustuu lähinnä kokemuksiin oppilaana. Heillä ei välttämättä ole aiempia kasvatustieteen opintoja, mutta heidän käsityksiinsä opettamisesta voi olla yhdistyneenä muodollista pätevyyttä vailla olevana opettajana hankittuja opetuskokemuksia. Opettajankoulutuksessa tähän liitetään mukaan teoria-aineksia, joiden pohjalta opiskelija muodostaa omaa käyttöteoriaansa. Modernien käyttöteorioiden olemassaolo ei Pitkäniemen (1998, 36) mukaan kuitenkaan takaa opettajakehityksen alkuvaiheessa vastaavaa opetustoteutusta. Myös Hayes (1999, 346) toteaa, että siitä huolimatta, että opiskelijat kykenevät melko hyvin kuvaamaan ajatteluaan ja rationalisoimaan etukäteen päätöksentekoaan, heillä saattaa olla puutteita vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja puutteita tilanteiden havaitsemisessa oppitunneilla. Opetuksen tilannekohtainen hallinta edellyttää käyttöteorioiden operationalisointeja. Tähän ekspermenteillä näyttää olevan enemmän tietoutta kuin noviiseilla. Kokeneiden ja aloittelevien opettajien ajattelun eroja on erityisesti 1980-luvun lopulta lähtien selvitetty (esim. Glaser, 1987; Chi, Glaser & Farr (Eds.), 1988; Berliner & Carter, 1989; Clark, 1989; Livingston & Borko, 1989; Carter, 1990; Bernstein Colton & Sparks-Langer, 1993).

Noviisiopettajien opetuskäytännössä ohjesäännöt ja toimintaperiaatteet ovat tärkeitä, koska heillä on eksperttiopettajia vähäisempi herkkyys aistia opetus- ja oppimisympäristön kontekstisidonnaisia tekijöitä. Lisäksi heillä on taipumusta mekanistiseen ajatteluun (Berliner, 1988; 1994) Schempp ym. testasivat Berlinerin esittämää pedagogista eksperttiä ja selvittivät kokeneiden opettajien ja noviisiopettajien kognitiivisia eroja. Eroavaisuudet ilmenivät mm. suhtautumisessa oppilaiden oppimisvaikeuksiin, käsityksissä tiedosta ja reflektoinnissa käytännön työssä. Noviisiopettajien opetus keskittyy opetettavan aineen ympärille kokeneiden opettajien kiinnittäessä huomiota enemmän opiskelijoiden tarpeisiin. (Schempp ym., 1998, 12, 14.) Sternbergin ja

Horvathin (1995) mukaan ekspertit eroavat noviiseista tietojensa, tehokkaampien ongelmanratkaisutaitojensa ja oivalluskykynsä suhteen.

Bromme (1992) kuvaa opettajan ammatillisesti kokeneena asiantuntijana. Asiantuntijatieto on Brommen mukaan käytännönläheistä ja tilannesidonnaista, eikä seuraa kasvatustieteen tieteenalan luokittelujärjestelmiä tai järjestystä. Eksperttiyden kehittyminen on hidasta, sillä se tapahtuu Brommen mukaan vain kokemuksen ja harjaantumisen kautta. Tieto liittyy olennaisena osana eksperttiyteen, mutta silti herää epäilyjä, tuottaako koulutus välttämättä asiantuntijuutta. Olennaista on, miten tietoa osataan käyttää. Omaksutun tiedon ja hankittujen taitojen soveltaminen uusiin, entisiä muistuttaviin tilanteisiin, kehittää asiantuntijuutta.

Vehviläinen (1999; 2001) liittää kokeneen ja aloittelijan kohtaamisen aikuiskoulutuksen kahdenkeskisiin ohjaustilanteisiin, jossa ohjaajan ja opiskelijan yhteinen intentio on opiskelijan oppiminen. Hänen tarkastelukulmansa on ohjaustilanteen vuorovaikutus ja neuvojen antaminen koulutusympäristön ohjaavissa keskustelutilanteissa, joissa ihmisiä ohjataan käsittelemään kokemuksiaan ja tekemään ratkaisuja. Vehviläisen tarkoittamassa ohjauksessa pyritään kyseenalaistamaan asiantuntijuuteen perinteisesti liittyvä osapuolten välinen epäsymmetria. Ohjaajalta edellytetään ennen kaikkea vuorovaikutustaitoja sekä erilaisten prosessien hallintataitoja, joiden avulla hän voi auttaa ohjattavaansa itse käsittelemään kokemuksiaan ja suuntaamaan oppimistaan. (Vehviläinen, 2001, 13.)

1.2 Opetusharjoittelun opetussuunnitelmallinen kehys

Tutkimuksessani pyrin ekspertille ominaisen relevantin tietämyksen jäljille selvittämällä ammattinsa osaavien praktikkojen tapaa tuottaa omien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa varassa itselleen ja oppilailleen toimintaohjeita. Miten tämä tapahtuu ja mihin tehdyt ratkaisut perustuvat? Jotakin tästä saadaan selville kokoamalla ja jäsentämällä niitä asioita, joita opettajat opetusprosessissa pitävät tärkeinä. Ohjeet ja neuvot, joita opettajat tuottavat tehokkaan opetuksen ja oppimisen toteuttamiseksi sekä niiden taustalla olevat perustelut toimivat vain välineinä tiedonhankinnalle eivätkä sellaisinaan ole tärkeitä. Opettajankoulutuksen piirissä opetusharjoittelun ohjaus tarjoaa luontevan tilanteen selvittää opettajan pedagogista ajattelua. Ohjaaja lausuu ääneen asioita, joita hän pitää hyvän opetuksen kannalta tärkeinä.

Tämä "ääneen ajatteleminen" tapahtuu ohjaajan antaessa ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelijalle.

Ohjeiden antamiseen liittyy vuorovaikutuksen kahdensuuntaisuus. Vallitsee ikään kuin kysynnän ja tarjonnan laki. Heritage & Sefi (1992) jakavatkin neuvot kahteen dimensioon: Ensiksi, neuvojen antaminen ja vastaanottaminen on vastavuoroista toimintaa. Neuvon antamista seuraava relevantti toiminto on siihen reagoiminen. Toiseksi, neuvo käsittelee jotakin olennaista ongelmaa tai ongelma-aluetta.

Kansanen (1995a, 13-14) painottaa opetustapahtuman keskeisten tekijöiden ymmärtämistä puhuttaessa opettajan pedagogisesta ajattelusta. Ydinkäsitteet ovat tällöin tavoitteisuus ja interaktio. Opetusharjoittelun ohjaajan pedagogista ajattelua tutkittaessa nämä samat tekijät ovat läsnä: ohjauksen intentionaalisuus ja ohjaustilanteen interaktiivisuus. Tässä tutkimuksessa tavoitteisuutta selvitetään sekä opetussuunnitelmatasolla että henkilökohtaisen käyttöteorian tasolla. Opetussuunnitelmatasolla tarkastellaan eri harjoitteluvaiheiden opetussuunnitelman toteutumista ja subjektiivisen teorian tasolla selvitetään ohjaajan omia ohjauspyrkimyksiä. Vuorovaikutuksen osalta tutkitaan niitä tekijöitä, jotka tulevat esiin opetusta koskevien ohjeiden ja neuvojen antamisen kautta. Interaktiotilanteille on ominaista nopea intuitiivinen päätöksenteko. Kansanen (1995a, 15) mukaan pedagogista päätöksentekoa on pidetty jopa keskeisimpänä opettajan ammattitaidon tekijänä (vrt. myös Shavelson, 1973; Calderhead, 1984; Kansanen, 1991; Kleven, 1991; Fitzgibbons, 1981). Ohjeiden ja neuvojen tuottaminen omaa opetuskäytäntöä varten tai niiden antaminen ohjattavalle on pedagogisen päätöksenteon piiriin kuuluva asia.

Ohjeet ja neuvot, jotka ohjaaja ilmaisee antaneensa tai opiskelija sanoo saaneensa, voidaan rinnastaa *nk. hyvin muistettuihin tapahtumiin* (well remembered events). Carter ja Gonzales (1993) käyttivät tätä tekniikkaa tutkiessaan opettajan tietoa kahden opetusharjoittelijan kuvaamien kouluelämän tapahtumien kautta. Tapahtumat olivat sellaisia, jotka he omista lähtökohdistaan kokivat merkittävinä ja joita he tulkit-sivat. Näin saatiin opetusta koskevaa tietoa. Ohjeiden ja neuvojen saamiseen liittyy kysymys merkityksestä, jonka opiskelija antaa niille omassa opettajuuteen kasvun prosessissaan.

Opettajankoulutuksessa pyritään kouluttamaan pedagogisesti ajattelevia, refleктоivia, itsenäisiä, tutkimuksen tekoon kykeneviä opiskelijoita. Koulutus on tutkimuspohjaista ja siinä pyritään teorian ja käytännön tarkoituksenmukaiseen yhdistämiseen. Opettajankouluttajilla on melkoiset haasteet ja opiskelijoilla on paljon odotuksia opettajankoulutuksen suhteen. Olen havainnut, että jo valintakoehaastatte-

luissa monet pyrkijöistä ilmaisevat toiveensa saada opettajankoulutuksessa ohjeita siitä, miten pidetään hyvä oppitunti. Lisäksi opiskelijat arvioivat erityisesti opetusharjoittelun jo etukäteen erityisen merkitykselliseksi opettajaksi kouluttautumisessa. Tämä arvio saa vahvistusta mm. Uusikylän (1990) tutkimustuloksista, joiden mukaan opiskelijat arvostivat eniten opetusharjoittelua ja kokivat siitä olevan suurimman hyödyn tulevan ammatin kannalta. Työssä olevilta opettajilta kysyttiin, miten opetusharjoittelusta on ollut heidän työssään hyötyä. Yli neljä viidesosaa arveli harjoittelun olleen hyödyllinen, joskaan he eivät osanneet kovin tarkasti eritellä vastaustaan (Säntti, 1997, 32).

Yrjönsuurten tutkimuksessa, jossa selvitettiin opettajien käsityksiä opettajankoulutuksen aikana hankittujen tietojen ja taitojen riittävydestä, noin 90 % vastaajista arvioi oppineensa oppituntien suunnittelun hyvin tai erittäin hyvin. Tämä asia katsottiin koulutuksessa kaikkein parhaiten opituksi. Oppituntien suunnittelua harjoitellaan nimenomaan opetusharjoittelun aikana, joten harjoittelun ilmeinen hyöty tulee tätä kautta esiin. Seminaarissa ja yliopistossa opiskelleita vertailtaessa seminaarilaiset kokivat eniten luottamusta didaktisen taidon ja vuorovaikutustaidon riittävyteen opetuksessa, yliopistossa opiskelleet olivat epävarmempia vuorovaikutustaidoissa. (Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y., 1995, 87, 97.)

Seminaariaikana käytännön harjoittelulla oli keskeisempi asema koulutuksessa kuin nykyään. Opetusharjoittelun suhteellinen osuus koulutuksen kokonaisuudessa on vähentynyt. Praktikum-opintoja on Helsingin luokanopettajakoulutuksessa nykyään 15 opintoviikkoa. Tutkimusaineiston keräämisen aikaan opetusharjoittelun osuus oli 20 ov eli kahdeksasosa 160 ov:n laajuisesta maisterintutkinnosta. Opetusharjoittelulla on varsin keskeinen asema valmentauduttaessa ammattiin ja muodostettaessa käsitystä opettajan työstä. Zeichner (1990) toteaaakin, että opetusharjoittelu määrää opettajankoulutuksen laadun. Se ei siis saisi ainakaan olla heikoin lenkki ketjussa. Opetusharjoittelu onkin keskeinen osa opettajankoulutusta ja kiinnostusta aiheeseen tutkimusmielessä on ollut runsaasti ja erityisesti viime vuosikymmenen ja lähivuosien aikana on kysymykseen paneuduttu eri näkökulmista. Suomessa tähän on varmasti ollut vaikuttamassa opettajankoulutuksen – eritoten luokanopettajakoulutuksen – sijoittaminen yliopistojen yhteyteen.

1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja keskeiset käsitteet

Tarkasteltaessa opettajankoulutuksessa annettavia ohjeita voidaan pohtia kysymystä, edustavatko ne olemukseltaan jotain tiettyä traditiota, joka jatkuu opettajapolvelta toiselle. Onko kyseessä eräänlainen kansanperinne, *folklore*, jossa enempiä kyseenalaistamatta siirretään perimätietoa eteenpäin? Kysymyksen voi laajentaa koskemaan yleisemminkin kasvatusta ja koulutusta. Esim. Aaltola (1991, 3-5) toteaa, että kasvatuksessa on tapahtunut siirtymä spesialisoituneesta opettamisesta ja ohjaamisesta kohti kokonaisvaltaisempaa ihmisestä huolehtimista. Kuitenkin nuoria kasvatetaan tulemaan toimeen juuri oman aikansa yhteiskunnassa. Kriittisen ajattelun tuloksena voisi myös muutos ja toisin oleminen olla mahdollista. Koululla on kuitenkin taipumus pysähtyä traditioon ehkä senkin vuoksi, että opetuksen ja kasvatuksen tehtävä on välittää uusille polville traditiota. Ihminen tulee ikään kuin vangituksi oman aikansa normeihin ja ajatuskaavoihin.

Opetusohjeita koskien voidaan perustellusti myös kysyä, ovatko ne perusolemukseltaan sittenkään pelkkää perimätietoa. Mikäli annettavat ohjeet ja neuvot ovat suurin piirtein samanlaisia eri aikoina ja eri ohjaajien antamina, sisältävätkö ne jotain sellaista luovuttamatonta, jonka opettajat itse ovat vuosien aikana käytännössä koetelleet? Opetuksessa saattaa olla sellaista perusolemukseltaan muuttumatonta, joka tekee tietyistä ohjeista ja neuvoista aina ajankohtaisia. Käytännön tilanteissa annettujen neuvojen pohjalta voisi yrittää löytää aineksia sellaisen didaktisen ohjausmallin luomiseen, jossa opetustilanteessa toimimisen kannalta keskeiset tekijät saataisiin kuvatuksi.

Sukupolvien väliseen kulttuuriperimän siirtoon näyttää olennaisesti kuuluvan ”perimätiedon” siirtäminen eteenpäin. Vaikeaa on arvioida, missä määrin esim. opettajankoulutuksen piirissä annettavat ohjeet ovat varsinaista perimätietoa ja missä määrin asiantuntijuuteen liittyviä elementtejä. Mielenkiintoinen on Desforgesin (1995) havainto opettajien ajattelun luonteesta. Hän näkee sen paljolti perustuvaksi peukalosääntöihin ja käytännön ammattitaitoon, ei niinkään luonteeltaan teoreettiseksi tai käsitteellistetyksi. Opettajat eivät ole ainoa ammattikunta, jonka piirissä tämäntapaisen havainnon voi tehdä. Esim. kokeneiden lääkäreiden asiantuntijuus perustuu pikemminkin kliiniseen ongelmanratkaisuun kuin biolääketieteellisen tiedon soveltamiseen. Tässä yhteydessä puhutaan tiedon ”kapseloitumisesta”, jolloin ammattitieto ei yhdisty käsitteelliseen tai tieteelliseen tietoon, vaan ne säilyvät erillisinä. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on opettajien ammatillisen tietouden taustalla oleva ajattelu.

*Tutkimustehtävänä on selvittää opetusharjoittelun ohjaajien opiskelijoille antamia ohjeita ja neuvoja, ohjaajien ohjauspyrkimyksiä sekä opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluun – lähinnä ohjaukseen – liittyvistä tekijöistä. Taustalla on pyrkimys saada ohjeiden ja neuvojen välityksellä tietoa opettajien pedagogisesta ajattelusta. Opetusharjoittelun ohjauksen osalta selvitetään ohjeiden ja neuvojen saamiseen, ohjausilma-
piiriin ja opetussuunnitelman toteutumiseen liittyviä kysymyksiä.*

Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostavat opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus, nk. reseptologiatutkimukset sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys. Ajattelututkimuksessa erityisesti *teacher thinking* –tutkimussuuntaus on keskeinen. Eksperttiyden kehittymiseen liittyvä näkökulma on taustalla, kun ajatellaan ohjaajien toimintaa noviisien opastajina.

Tutkimuksessa esiintyy joitakin keskeisiä käsitteitä, joista tärkeimmät ovat seuraavat:

Opettajan pedagoginen ajattelu on opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaa ajattelua, jossa informaatiota strukturoidaan uudelleen. Olennaista pedagogisessa ajattelussa on tietoiseksi tuleminen, tavoitteisuus ja pedagogisen päätöksenteon perusteleminen.

Ohjeet ja neuvot tarkoittavat tässä tutkimuksessa yleensä lyhyitä, ns. hyvää opetusta koskevia opastavia lausumia, joiden tarkoituksena on edistää opiskelijan opetustaitojen kehittymistä. **Resepti** on ohjeen ja/tai neuvon rinnakkaiskäsite, joka kuitenkin sisältää vivahteen iskulauseenomaisen, helposti mieleen palautettavan muistisäännön suuntaan.

Ohjaajien **ohjauspyrkimys** tarkoittaa ohjaajan tavoitteellista toimintaa. Taustalla on opetusharjoittelun opetussuunnitelma, johon yhdistyvät ohjaajan henkilökohtaiset pyrkimykset. Ohjaajien pyrkimysten selvittämällä ajatellaan saatavan tietoa heidän intentioistaan, tavoitteistaan tietyssä opiskeluvaiheessa tai opettajapersoonaltaan tietyssä kehitysvaiheessa olevien opiskelijoiden suhteen. Ohjaajilla oletetaan olevan ohjattavien suhteen jonkinlainen tavoite, pyrkimys. Se voi olla selvästi tiedostettu tai tiedostamaton. Kyse on siitä, minkä ohjaaja näkee tavoittelemisen arvoiseksi eli hänen omat arvonsa heijastuvat näissä pyrkimyksissä. Vastaukset saattavat ilmentää myös ohjauksen yhdistämistä laajempaan, esim. yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Tämä riippuu siitä, millaiseksi ohjaus käsitetään. **Ohjausintention** käsitettä käytetään tässä tutkimuksessa rinnakkaisena ilmaisuna ohjauspyrkimykselle.

Praktinen teoria on opettajan henkilökohtainen, preskriptiivisiä tai normatiivisia piirteitä sisältävä teoria, joka ohjaa hänen toimintaansa. Läheisiä käsitteitä ovat arkiteoria, objektiteoria, subjektiivinen teoria, käyttöteoria, implisiittinen teoria, hiljainen tieto jne. Taustalla vaikuttavat erilaiset opetusta koskevat **uskomusjärjestelmät**. Niiden ajatellaan olevan luonteeltaan *sekä intuitiivisia että rationaalisia* (vrt. Kinds-vatter ym., 1992). Intuitiivisluonteisen uskomusperustan ajatellaan käsittävän sellaisia kokemusperäisiä uskomuksia ja käytäntöjä, joiden taustaa ei ole tutkittu eikä perusteltu. Rationaalinen puoli käsittää uskomusten ja käytänteiden pohdinnan ja perehtymisen niiden taustoihin. Intuitiivinen ja rationaalinen osa saattavat olla riippumattomia toisistaan, kuitenkin niiden välillä todennäköisesti on vuorovaikutusta ja molemmanlaatuista ajattelua esiintyy yhtäaikaaisesti.

Toiminnan perusteleminen ja sen intentionaalisuus ovat siis koko tutkimushankkeen keskeinen selvityskohde. Pyrkimyksenä on tuoda uutta tietoa opettajan pedagogisen ajattelun kehittymiseen yhteydessä olevista tekijöistä ja selvittää normatiivisuuden problematiikkaan liittyviä piirteitä. Tarkoitus on yrittää kuvata preskriptiivisyyttä deskription keinoin. Kyse on siitä, löytyykö normatiivisuuden taustalta deskriptiivisyyttä eli tutkimustietoon pohjautuvaa didaktiikkaa. Tavoitteisuus, pyrkimys, kohti arvokkaaksi koettua päämäärää sisältää normatiivisluontoisena valintana jo ajatuksen pedagogisesta päätöksenteosta. Ohjaajan pedagoginen päätöksenteko konkretisoituu ohjaajan antamissa ohjeissa, onhan silloin tehty päätös antaa tietty neuvo halutun tavoitteen saavuttamiseksi. Ohjaaja on (ekspertti)opettaja, siksi tutkimuksessa puhutaan pääasiassa opettajan pedagogisesta ajattelusta, joka on pääteema. Kuitenkin vaihtelun vuoksi käytetään toisinaan myös ilmaisua ohjaajan pedagoginen ajattelu.

Tutkimushankkeen kokonaisuuteen liittyy myös selvitys siitä, miten ohjaajat perustelevat antamansa ohjeet. Aineiston laajuuden vuoksi perustelut kuitenkin erotetaan omaksi itsenäiseksi raportikseen. Perustelujen avulla on tarkoitus saada selville, mistä annetut ohjeet ja neuvot ovat peräisin ja mitä ne ilmentävät. Hankkeessa etsitään ohjeiden ja neuvojen välityksellä vastausta siihen, millaiseen tietoon tai millaiseen kokemukseen ne perustuvat ja selvitetään eräitä opetusharjoittelun kontekstiin liittyviä tekijöitä (ks. Jyrhämä, 1999a; 2000a; 2000b; 2000c; 2001). Opettajan käyttöteoriat ovat suurelta osin implisiittisiä, eivätkä ohjaustilanteen rajoitukset aina edes mahdollista niiden esiintuloa. Voi olla, että opiskelija ei aina huomaa neuvojen taustalla olevia perusteluja, varsinkaan jos niitä ei ole ääneen lausuttu. Ohjaajan olisi kuitenkin pystyttävä argumentoimaan ohjauksensa.

Opettajien omalle toiminnalleen esittämiä perusteluja voidaan lähestyä attribuutioteorian näkökulmasta. Attribuoidessaan ihminen yrittää löytää selityksiä asioille, joita tapahtuu. Esittäessään perusteluja toiminnalleen opettaja yrittää löytää syy-seuraus –suhteita. Antaessaan jonkun ohjeen ja siihen liittyvän perustelun ohjaaja on luonut mielikuvan siitä, millaista ohjausta kyseinen opiskelija tarvitsee.

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella on professori Kansanen johdolla toiminut tutkimusprojekti *Teachers' pedagogical thinking*, johon oma tutkimukseni liittyy. Lähtökohtana on ajatus tavoitteisuudesta. Hankkeessa liitytään paitsi suomalaiseen didaktisesti ajattelevan opettajan tutkimukseen myös kansainväliseen teacher thinking –tutkimussuuntaukseen. Taustalla ovat reflektion, opettajan työn professionaalisuuden, opetusta koskevan päätöksenteon ja argumentoinnin aihepiirit. (Ks. Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000.)

II TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA VIITEKEHYS

2 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU TUTKIMUSKOHTENA

Tämä tutkimus kiinnittyy opettajan pedagogisen ajattelun tutkimukseen. Alue on laaja ja tarkastelukulmasta riippuu, mitä eri tutkimusalueita teeman piiriin liitetään. Tässä yhteydessä johdatellaan aihepiiriin ja eritellään tutkimustehtävän kannalta keskeistä sekä kansainvälistä että kotimaista opettajan ajatteluun liittyvää tutkimusta, jossa olennaisena pyrkimyksenä on ollut tiedon saaminen opettajien praktisten teorioiden luonteesta ja niiden syntytaivoista. Opettajan pedagogisen ajattelun ymmärtäminen päätöksenteoksi tuo tarkasteluun normatiivisuuden näkökulman.

2.1 Teacher thinking -tutkimus

2.1.1 Ajattelututkimuksen varhaisvaiheita ja lähestymistapoja

Opettajia koskeva tutkimus on liittynyt lähinnä kahteen paradigmaan: prosessi-produkti -tutkimukseen, jolle ominaista ovat opetuksen tehokkuutta ja hyvän opettajan ominaisuuksia koskevat tutkimukset ja toisaalta tulkitsevaan tutkimukseen, joka selvittää opettajan ajattelun laadullisia ominaisuuksia. Jälkimmäiseen paradigmaan liittyvät nk. teacher thinking -tutkimukset, joissa pyritään lähestymään opettajan ajattelua eri näkökulmista. Ajattelua koskevan tutkimuksen vaikeutena ovat tiedonhankinnan keinot. Monenlaisia menetelmiä on käytetty: mm. kyselyä, haastattelua, havainnointia, "ääneen ajattelemista" (thinking aloud), kirjoitettujen suunnitelmien analysointia, ryhmäkeskustelua, aktiivisia mieleenpalauttamistilanteita (stimulated recall), päiväkirjan pitämistä (journal keeping), toimintaperiaatteiden kartoitusta (policy capturing), ohjelman jäsennostekniikkaa (repertory grid technique) jne.

Opettajan ajattelututkimuksen alkuvaiheita kuvattaessa on aiheellista tuoda esiin yksi varhaisimmista aluetta koskevista selvityksistä, nimittäin Jacksonin (1968) opettajan käyttäytymiseen vaikuttavan henkisen prosessin ja rakenteen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen liittyvä kuvaileva tutkimus. Tutkimusalueen haasteellisuuden ymmärtämiseksi on tärkeää havaita Jacksonin korostama opettajan työn kompleksisuus. Hän toi myös esiin opetuksen viitekehukseen kuuluvan käsit-

teellisyyden sekä nosti esiin opettajan ajattelun ja suunnittelun tutkimisen tarpeellisuuden. Suunnittelu onkin yksi keskeisistä ajattelututkimuksen alueista. Lisäksi tulivat tarkasteluun myös arviointia, interaktiivista päätöksentekoa ja opettajan implisiittisiä teorioita käsittelevät teemat (Clark & Yinger, 1977).

Clarkin ja Petersonin (1986) julkaistua meta-analyysinsä opettajan ajatteluprosesseja koskevista tutkimuksista tarkastelun kohteena oli jo yli sata tutkimusta. He esittelivät mallin, jossa erotetaan opettajan ajattelu ja toiminta. Ajatteluun kuuluvat opettajan suunnittelu, opettajan interaktiiviset ajatukset ja päätökset sekä opettajan teoriat ja uskomukset. Nämä ovat vuorovaikutuksessa opettajan toiminnan ja havaittavissa olevien seurausten kanssa. Toiminta ja sen havaittavat vaikutukset sisältävät opettajan luokkahuonekäyttäytymisen, oppilaiden luokkahuonekäyttäytymisen ja oppilaiden koulusaavutukset. Molempia säätelevät omat rajoituksensa ja mahdollisuutensa. (Clark & Peterson, 1986, 257.) Myöhemmin Handal (1991, 549) on tuonut esiin opettajan ajattelun ja toiminnan välisen vuorovaikutuksen korostuksen opettajatutkimuksissa, onhan opettajan ajattelulla ja päätöksillä erittäin keskeinen merkitys hänen toimintansa kannalta.

Implisiittisillä teorioilla on opettajan pedagogisessa ajattelussa keskeinen asema. Ne ovat yhdistelmä teorioita, uskomuksia ja arvoja, jotka liittyvät opettajana toimimisen rooliin ja opettamisen ja oppimisen dynamiikkaan. Tutkimuksen tarkoituksena on saada nämä implisiittiset teoriat havaittaviksi ja se viitekehys näkyväksi, jonka varassa yksittäiset opettajat havaitsevat ja prosessoivat tietoa. Tässä yhteydessä puhutaan usein sellaisista käsitteistä kuin opettajan henkilökohtainen näkökulma, käsitteellinen systeemi, käytännön periaatteet, rakenne-systeemi, käytännöllinen tieto ja implisiittiset teoriat. Implisiittisiä teorioita voidaan peilata opetussuunnitelman laatijoiden teorioihin. (Clark & Peterson, 1986, 287, 290.)

2.1.2 Ajattelututkimuksen normatiiviset näkökulmat ja kysymys toimintasuosituksista

Nimenomaan henkilökohtainen näkökulma liittyy ajattelututkimukseen mukaan ne normatiiviset elementit, jotka aina ovat läsnä, kun kasvatetaan tai opetetaan. Clark ja Yinger toteavatkin opettajan ajattelun tutkimuksen perustuvan sille oletukselle, että ongelmanratkaisussaan opettaja käyttää omaa henkilökohtaista näkökulmaansa, implisiittistä teoriaansa opetusta ja oppimista koskevana käsitteellisenä systeiminä tai uskomusjärjestelmänä. Opettajan omaa työtään koskevasta suun-

nittelusta on tehty havainto, että opettajat eivät työssään toteuta opettajankoulutuksessa opetettua "rationaalista mallia". Suunnittelu ei ala tavoitteenasettelusta, vaan suunnittelua ovat pikemminkin ohjaamassa sisältö ja paikka, jossa opetus tapahtuu. Käytännössä tämä tarkoittaa, että varsinainen toiminta, eivät tavoitteet, on osa opettajien suunnittelua. (Clark & Yinger, 1979, 251, 257.)

Clandinin lähestyy opettajan ajattelua tuoden esiin teoreettisen ja käytännöllisen näkökulman. Teorianäkökulma on tutkijan; opettajan on ajateltu toimivan tieteellisten teorioiden tai kirjoitetun opetussuunnitelman mukaisesti ja ajattelun tutkimus eritellään tällöin suunnittelun, interaktion, reflektoinnin ja evaluoinnin yhteyteen. Käytännön näkökulma on puolestaan opettajan; tällöin tutkimus on pyrkinyt ymmärtämään opettajia heidän omista lähtökohdistaan käsin. (Clandinin, 1986, 10-11.)

Opettajat ratkaisevat jatkuvasti erilaisia opetustapahtuman kokonaisuuteen liittyviä ongelmia eli "vastaavat" kysymyksiin, jotka tulevat käytännön työssä esiin. Opettaja ikään kuin tuottaa itselleen ohjeen toimia tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla. Kysymys opetusta koskevien ohjeiden antamisen mahdollisuudesta puhuttaa eri tutkijoita, sillä Clark (1988) ja Clark ja Lampert (1986) ovat väittäneet, että opettajan ajattelun tutkimus ei yleisesti ottaen voi tuottaa mitään ohjeita opettajankoulutuksen sisältöön. Suurin hyöty saattaa olla opettajankoulutuksen vallinneiden käytäntöjen rationalisoinnissa ja oikeuttamisessa. He kuitenkin toteavat, että tutkimus voidaan nähdä yleisten – ei kuitenkaan sitovien – toimintasuositusten lähteenä.

Keskusteluun luonteeltaan deskriptiivisten tutkimustulosten soveltamisesta normatiivisluonteisina ohjeina liittyy useitakin tutkijoita. Kannanottoja sekä puolesta että vastaan on esitetty. Eräät tutkijat ovat täysin kielteisiä, toiset taas varovaisesti myönteisiä. Mm. Floden ja Klinzing (1990) ottavat kantaa siihen asti tehtyyn opettajan ajattelututkimukseen esim. opettajankoulutusta ajatellen ja toteavat, että mikäli tutkimustuloksia käytetään enempään kuin käsitteiden ja kysymysten esittämiseen, ne helposti muuttuvat teknisiksi ohjeiksi. Tällöin on vaarana, että ne estävät opetuksen vaatimaa joustavuutta ja siten alentavat opettajan ammatillisuutta. Keskustelua näistä vaaroista ovat käyneet mm. Fenstermacher (1978), Floden (1985) ja Zumwalt (1982). Näissä kirjoituksissa on ohjeet nähty mekaanisena lähestymistapana opettamiseen ja niiden on katsottu heikentävän opettajan minäkuva ja ammatillista asemaa. On epäilty, että opettajat eivät tällöin ehkä mukauta opetustaan niihin asioihin ja oppilaisiin, joita he opettavat, vaan seuraavat pikemminkin ohjeita.

Floden ja Klinzing (1990) näkevät kuitenkin, että opettajan ajattelun tutkimuksen hyöty opettajankoulutuksen kannalta voisi olla 1) sisällön arvokas lähde, 2) opettajan oppimis- ja toimintaprosessien kuvaus ja suunnittelun apu sekä 3) kasvatuksellisten toimintaperiaatteiden hahmotus. Heidän mielestään toimintamallit voivat ohjata opettajia tiettyihin rutiineihin opetustilanteissa ja tavoitteiden asettelussa. Laaja rutiinivarasto paitsi antaa opettajalle mahdollisuuden hallita odotetut ja odottamattomat luokkatapahtumat, ennen kaikkea antaa hyvän lähtökohdan luovaan toimintaan. Opettajan ajattelun tutkimus on tuonut esiin, että opettajat käyttävät rutiineja selvittääkseen eteen tulevista tehtävistä. Sekä toimintamallien että rutiinien merkityksen tunnistaminen voi saada aikaan tarvetta uusiin sisältöihin tai olemassa olevan painotukseen.

Lampert ja Clark (1990) esittivät vastineen Flodenin ja Klinzingin kirjoitukseen ja totesivat olevansa yhtä mieltä siitä, että opettajankoulutuksen kannalta olisi hyödyllistä, mikäli tutkimus antaisi opettajankouluttajille tietoa opettajien asiantuntemuksesta. Lampert ja Clark toteavat, että opettajien tapa hankkia tietoa ja soveltaa sitä on kolmen tyyppinen: tilannekohtainen, vuorovaikutuksellinen ja spekulatiivinen. He ovat erittäin kiinnostuneita tietämään, mistä asiantuntijaopettajat tietonsa saavat ja miten he sitä soveltavat. Pulmaksi muodostuu, että vaikka eksperttiopettajien toimintamallit tunnetaan, ne eivät ehkä kuitenkaan ole siirrettävissä noviiseille tilanteisiin, jossa vasta-alkajien todelliset ongelmat esiintyvät.

2.1.3 Ajattelun ja toiminnan yhteys sekä kehittyminen kohti asiantuntijuutta

Day, Calderhead ja Denicolo (1993) tarkastelevat mm. ISATT-järjestön¹ (The International Study Association on Teachers and Teaching) piirissä tapahtunutta opettajatutkimusta. He toteavat opettajan ajattelua selvittävien tutkimussuuntausten siirtyneen ajattelun ja toiminnan välisen yhteyden selvittämiseen.

Alexandersson (1994) kuvaa opettajan ajattelututkimuksia varsin perusteellisesti. Opetuksen tutkimuksen prosessi-produkti –paradigman kiinnitettyä huomion lähinnä hyvän opettajan ominaisuuksiin ja tehokkuuteen opetustapahtumassa, uudempi, 1970-luvun puolenvälin jälkeen kehittynyt tulkitseva tutkimusparadigma alkoi tarkastella opetusta opetustapahtumaan osallistuvien käsityksinä. Omaksi lähesty-

¹ Järjestön entinen nimi oli The International Study Association on Teacher Thinking (ISATT).

mistavakseen Alexandersson valitsi opettajan tietoisuuden omia työmenetelmiään kohtaan. Hänen käyttämänsä menetelmä oli stimuloitu mieleen palauttaminen, jossa opettaja kommentoi omia ratkaisujaan videonauhoitteiden pohjalta.

Opettajankoulutuksen, kuten muunkin opetuksen piirissä, on pyritty lähtemään opiskelijan olemassa olevien käsitysten tunnistamisesta. Olson ja Bruner (1996) puhuvat arkipsykologisista ja arkipedagogisista käsityksistä, jotka vaikuttavat opetustyön taustalla. He näkevät nämä intuitiivisiksi teorioiksi tai käsityksiksi siitä, kuinka oppilaan mieli toimii ja miten häntä voitaisiin opettaa. Psykologisen viitekehyyksen pohjalta selvitetään oppilaan tapaa oppia ja kehittyä. Pedagogiikan lähtökohdista käsin puolestaan selvitetään käsityksiä siitä, kuinka lapsia voi auttaa oppimaan. Olsonin ja Brunerin (1996) mukaan oppijan intuitiiviset teoriat voidaan saada yhteisöllisen oppimisen ja sosiaalisen neuvottelun välityksellä yhdenmukaisemmiksi tai sovittaa niitä tieteilisten teorioiden kanssa. Olson ja Bruner esittävät psykologiseen ja pedagogiseen näkökulmaan tukeutuen oppijan neljä eri metaforaa: tekijä (doer), tiedon muistaja tai hallitsija (knower), ajattelija (thinker) ja asiantuntija (expert). Metaforia vastaava opettajan rooli on olla malli, esittäjä, yhteistyön tekijä ja tiedon ohjaaja. Hyvässä opetuskäytännössä tarvitaan kaikkia metaforia, sillä kognitiivisesta näkökulmasta katsoen tiettyjen perustaitojen on ensin automatisoiduttava, jotta yksilöltä vapautuisi riittävästi resursseja korkeamman asteen ongelmanratkaisuun. Olson ja Bruner näkevät, että tuloksellinen toiminta edellyttää vahvaa opettajan pedagogista tukea, joka auttaa oppilasta tai opiskelijaa itseohjautuvaan toimintaan ja käsitteellisen ymmärryksen syvenemiseen.

Hakkarainen ym. (1998) ovat soveltaneet Olsonin ja Brunerin viitekehystä tutkiessaan opettajien pedagogista ajattelua ja tietoteknistä osaamista. Viitekehystä voi hyvin soveltaa opetusharjoittelun yhteyteen. Ohjaaja edustaa opettajan roolia ja opiskelija oppilaan roolia. Aluksi suhde opettamiseen voi olla teknis-rationaalinen, mutta kognitiivisten prosessien lisääntyessä se tulee yhtä reflektiivisemmäksi. Ei kuitenkaan voida sanoa, että psykologiset ja pedagogiset käsitykset olisivat kovin staattisia. Kehittymisessä voi olla tasanne- ja taantumavaiheita. Toisaalta erilaisissa opetustilanteissa voidaan joutua toimimaan erilaisten mallien mukaan.

Taulukko 1. Oppiminen ja opettaminen psykologisten ja pedagogisten käsitysten valossa (Olson & Bruner, 1996; suom. Hakkarainen ym., 1998, 18)

Psykologinen käsitys				Pedagoginen käsitys			
Käsitys oppijasta	Saavutettava tulos	Oppimisen perusta	Meta-kognition merkitys	Opettajan rooli	Oppijan rooli	Muiden oppijoiden merkitys	Käsitys opettajasta
Tekijä	Taito/-kyky	Kyky tehdä	Ei merkitystä	Teke-mällä esittäjä, malli	Jäljitteli-jä/imitoija	Ei merkitystä/ mallista oppiminen	Tekijä
Muistaja, tiedon hallitsija	Infor-maatio	Kyky oppia	Muisti-säännöt, irralliset oppimis-taidot	Esittäjä	Tiedon vastaan-ottaja, omaksuja	Sosiaali-nen mer-kitys, apu-opettaja-na toimi-minen	Auktori-teetti
Ajattelija	Uskomus	Kyky ajatella	Toimin-nan me-takogni-tiivisen säätelyn korostus	Yhteis-työn tekijä	Tulkitsija, ymmär-täjä	Argumen-toija, ref-lektoija, peili	Kollega
Asiantuntija	Asiantun-tijuus, kulttuuri-tiedon luominen	Kyky osallistua kulttuuriin	Metakog-nitiivinen säätely ja toiminnan hajautettu säätely	Tiedon ohjaaja	Tiedon rakentaja	Hajau-tettu asiantun-tijuus	Neuvon-antaja (konsultti)

Opetusharjoittelun ohjauskontekstiin sovellettuna taulukosta ilme-nevät kehityksen eri vaiheet kohti opiskelijan omaa metakognitiivista ajattelua ja toisaalta opetusharjoittelun ohjaajan asiantuntijuutta ja toi-mintaa lähinnä konsultoivan neuvonantajan roolissa.

2.2 Suomalainen opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus

2.2.1 Opetusteoreettisista myyteistä didaktiseen ajatteluun

Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetustapahtuman ai-hepiiriin kohdistuvaa ajattelua. Kyseessä on rutiininomaisen ajattelun vastakohta eli reflektiivinen ajattelu (ks. Kansanen, 1995a, 10). Kansa-sen esittämä määritelmä sopii hyvin luonnehtimaan myös didaktisen ajattelun käsitteen varhaisvaiheita.

Koskenniemi on 1960-luvulta alkaen korostanut opettajan ajat-telun merkitystä ja käyttänyt ilmaisua opettajan didaktinen ajattelu.

Käsitteenä pedagoginen tai didaktinen ajattelu edeltää myöhemmin yleiseen opettajankoulutuspuheeseen tullutta refleктоivan opettajan käsitettä. Koskenniemi puhuu opetustapahtuman olennaisista tekijöistä ja niiden selittäjistä. Hän käyttää ilmaisua opetusteoreettinen myytti. Nämä myytit ovat hänen käsityksensä mukaan pohjana didaktisille ohjeille, joita on annettu. Niiden taustalla ei ole vielä empiirisesti varmistettua opetuksen teoriaa. Opetusteoreettiset myytit ovat nousseet psykologispohjaisesta oppimisteoriasta, kehityspsykologiasta ja rationaalisesta päätöksenteosta sekä oppiaineesta. (Koskenniemi, 1967, 195-198; 1978, 225-226.)

Koskenniemen ja Hälisen Didaktiikassa (1970, 248-256) opettajan ajatteluun liitetään vastuullisuus tehdyistä ratkaisuista. Mekaanista ohjeiden täytäntöönpanoa tulee välttää. Intuitiivisuus kuuluu opettajan toimintaan, mutta sitä ei nähdä sattumanvaraisena, vaan pedagogiseen ja didaktiseen asiantuntemukseen liittyvänä menettelytapana. Toiminta opetustapahtumaan liittyvien monitahoisten tekijöiden parissa tuo esiin ammatillisen ajattelun tarpeen.

Uusikylä (1977; 1980, 22-23) on käsitellyt didaktisesti ajattelevaa opettajaa useissa kirjoituksissaan ja korostaa, että opettajan tulee olla perillä opetustapahtuman kompleksisuudesta. Tähän liittyy valinnanvapauden ja vastuun jättäminen viime kädessä opettajalle itselleen. Hän toteaa, että käytännön työssä toimivat opettajat kuitenkin usein kaipaavat niksejä koulun arkitilanteisiin. Uusikylä (1998) korostaa lisäksi oppilaan ja hänen kehityksensä edistämistä opettajan didaktisen ajattelun ylimpänä ohjenuorana.

On luonnollista, että Suomessa, jossa on vahva saksalaisen henkietieteellisen didaktiikan perinne, omaksuttiin ilmaisu didaktiikka ja opettajan didaktinen ajattelu. Sitä käytettiin varsinkin pitkään ja osittain edelleen se on rinnakkaisilmaisu nyttemmin yleisesti käyttöön tulleen pedagogisen ajattelun käsitteelle.

2.2.2 Didaktinen ajattelu korvautuu pedagogisen ajattelun käsitteellä

Opettajan didaktisen ajattelun käsitteessä korostuu opetustapahtuman tavoitteellisuus ja sen interaktiivinen luonne. Sittemmin kansallinen didaktiikkamme on irtautunut saksalaisesta traditiosta ja tilalle ovat tulleet anglosaksiset vaikutteet (Kansanen, 1999a, 10). Tämä kehitysuunta on ollut taustalla, kun on siirrytty didaktisen ajattelun käsitteen asemesta käyttämään ilmaisua pedagoginen ajattelu. Kansanen perustelee kielenkäytössä tapahtuneen muutoksen kansainvälisesti helpom-

mallalla ymmärrettävyydellä. Erityisesti englannin kielellä didaktiikan käsite on vieras. Kansanen toteaa opettajan pedagogisen ajattelun olevan varsin monimuotoista riippuen siitä, mikä teoreettinen lähestymistapa on taustalla. Voidaan puhua reflektiosta, metakognitiosta, itsearvioinnista, itseohjautuvuudesta, päätöksenteosta jne., jotka kaikki kuuluvat samaan ilmiöön eri lähtökohdista käsin (Kansanen, 1999b, 66). Kansanen lähtökohta on nähdä opettajan pedagoginen ajattelu opettajan uskomusjärjestelmän varassa tapahtuvana päätöksentekona (Kansanen, 1995a, 14-16; 1995b, 33; 1999). Päätökset perustuvat johonkin, vaikka perusteita ei aina osata suoraan sanoa, sillä päätösten taustalla oleva tietous on usein tiedostamatonta. Taustalla on käsitys opetuksen tavoitteellisuudesta.

Kansanen opettajan pedagogista ajattelua selvittävässä tutkimusprojektissa on eri näkökulmista käsin lähestytty opettajien tapaa tehdä päätöksiä ja perustella niitä. Taustalla on ajatus opettajan toiminnan tavoitteisuudesta. Professionaalisuuden ja reflektion teemat ovat eri tavoin mukana. Erityisen tärkeäksi projektissa on muodostunut opettajan eri yhteyksissä tekemien päätösten argumentaatio ja perustelemisen muodollinen hahmo. Projektissa opettajan pedagogista ajattelua lähestytään opetus-opiskelu-oppiminen –prosessin kokonaisuudesta ja pedagogisesta päätöksenteosta käsin. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin avulla kuvataan opetustapahtuman toiminnallisia vaiheita, opetuksen teoretisointia ja omien teorianmallien kriittistä tarkastelua sekä kasvatuksen metateoreettisten kysymysten reflektointia. Erilaisia sisällöllisiä lähestymistapoja ovat opettajan pedagogiset ammattikäytännöt, moraalinäkökohdat opettajan työssä, hyvää opetusta koskevat opetusohjeet sekä opetusharjoittelun ohjauskeskustelua tarkasteleva näkökulma. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000.)

2.2.3 Ajattelututkimuksen näkökulmia

Suomalainen pedagogisen ajattelun tutkimus jakautuu kahteen päälinjaan: yhtäältä opetustilannetta koskevaan reflektioon ja itse opetustilanteen analyysiin, toisaalta uskomusjärjestelmien teorianmallien kehittelyyn (Puurula, 1999, 113). Tutkimus on laajentunut didaktiikkapainotteisesta eettis-moraaliseen (mm. Niemi, 1988; Tirri, 1998; 1999a), yhteiskunnalliseen (mm. Hytönen, 1989) ja eri konteksteja yhdistävään tutkimukseen (mm. Kiviniemi, 1991).

Pohjoismaihin ja Suomeen opettajan ajattelun tutkimus, joka oli alkanut 1960- ja -70 -lukujen vaihteessa, levisi erityisesti 1980-luvulla (mm. Ekola & Rantanen, 1988). Monet suomalaiset tutkijat alkoivat

myös osallistua aktiivisesti opettajan ajattelua tutkivan tieteellisen seuran (ISATT) toimintaan.

Tietyllä tavalla lähes kaikki opetusharjoittelua koskevat tutkimukset liittyvät ajattelututkimukseen, onhan opetusharjoittelussa kyse opiskelijan harjaantumisesta ammatin vaatimiin taitoihin. Opettajaksi kehittymiseen liittyvistä tutkimuksista voidaan mainita Laurialan (1997) opettajuutta koskevia väitteitä selvittävä tutkimus. Väitteet liittyvät opettajan ajattelun kehittymiseen, opettajakulttuureihin, sosiaalistumiseen ammattiin, uudistuksiin ja opettajankoulutuksen kehittämiseen. Kiviniemi (1997) puolestaan tarkastelee opetusharjoittelua neljästä toiminnallisesta kehyksestä käsin. Hän nimeää ne teatraalisten harhautusten, esityksen ja näytteillepanon, opettajuuden harjoittelun ja opetustyön tulkintakehyksiksi. Myös Niikon (1992; 1998) tutkimukset käsittelevät opettajaksi kehittymistä ja opettajien praktista tietoutta.

Tornberg (1994; 2000) luo katsauksen opettajan ajattelun tutkimukseen. Väitöskirjassaan (2000) hän tutkii luokanopettajaksi opiskelevien ammatillista kehitystä koulutuksen aikana suunnittelutyön, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion avulla. Hänen tuloksissaan tuli esiin yhtenä opiskelijoiden ominaisuutena taipumus rutiinien rakentamiseen ja valmiiden mallien omaksumiseen hieman niitä muokaten. Rutiineja rakentavalle opiskelijatyypille oli ominaista ohjaajan palautteen omaksuminen sellaisenaan ja odotus valmiista malleista ja ohjeista ongelmatilanteista selviytymiseksi. (Tornberg, 2000, 93.)

Atjonen (1995a; 1995b; 1996a; 1996b; 1998) selostaa laajasti opettajan ajatteluun – ja yleensä opetuksen tutkimukseen – liittyviä tutkimuksia. Omassa didaktisen prosessilaboratorion avulla opetustapahumaa kuvaavassa tutkimusprojektissaan hän keskittyy opettajankoulutuksen näkökulmaan. Opetusharjoittelun ohjaus videopalautteen, observointipalautteen ja itsearvioinnin avulla ovat olleet tarkastelun kohteena. Hän käyttää myös ilmaisua didaktinen reflektio, jolla ymmärretään teoreettisten periaatteiden ja käytännön kokemusten välistä suhdetta. Atjonen määrittelee didaktisen ajattelun systemaattiseksi pedagogiseksi ajatteluksi. Tällä hän tarkoittaa opetus-oppimis -prosessien ammattimaista analysointia.

Patrikainen selvitti opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua ns. uuden opettajuuden näkökulmasta. Opettajuuden kehittämisessä erotettiin dimensionaalisuutta siten, että ensin tulee esiin ihmiskäsityksen eettinen ulottuvuus ja kollegiaalinen reflektointi. Myöhemmässä vaiheessa opettajan pedagoginen ajattelu voi muuttua metakognitioita hyödyntäväksi. (Patrikainen, 1997.)

Krokfors (1991) on tarkastellut opetusharjoittelun ohjauksen filosofisia ja teoreettisia taustoja. Myöhemmin hän tutki ohjauskeskustelua empiirisen aineiston avulla. Hän tarkasteli ohjaajien erilaisia toimintamalleja ja kuvasi opetusharjoittelun ohjauskeskustelua luokittelemalla sen neljään luokkaan: 1) tapahtuma, 2) arvioiminen, 3) perusteleminen ja 4) perustelujen selittämisen laatu. Sijoittamalla ohjaajien toiminta näihin luokkiin saatiin neljä erilaista ohjauskeskusteluprofiilia. Luokkaan arvioiminen Krokfors sisällytti mm. opetusharjoittelun ohjaajan antamat ohjeet ja neuvot tai mielipiteet. Niitä esiintyi kyseisen luokan aineistosta yhteensä 26 %. Luokittelun perusteella syntyi kolme erilaista ohjauskeskustelun toimintamallia: tilannekeskeinen, normatiivinen ja reflektiivinen malli. Ohjauskeskustelu jakaantui siten, että kaikkein eniten esiintyi normatiivista toimintamallia (52 %), sitten tilannekeskeistä (25 %) ja kolmanneksi reflektiivistä (23 %). (Krokfors, 1997, 110-125.)

Krokforsin tutkimustulos antaa aiheen olettaa, että ohjauskeskustelu on suurelta osin luonteeltaan normatiivista ohjeiden ja neuvon antamista. Tämän tyyppistä ohjausotetta kuvaa myös havainto, jonka Ojanen (1990, 56-57) teki omassa tutkimuksessaan. Suuri osa ohjaajista korosti ohjauksessaan didaktisten opetustaitojen ja valmiuksien opettamista (40 %) ja toisaalta kasvuteemanäkemystä (25 %). Ojanen katsoo niiden liittyvän Zeichnerin behavioristis-tekniseen ja oppipoika- ja persoonallisen kehittymisen malliin. Ojanen (2000) on myöhemmin kehittänyt ohjausteoriaa. Pyrkimyksenä on ollut koota ja jäsentää erilaisiin ohjaustilanteisiin liittyvää teoria-ainesta ja liittää se kokemuksellisen oppimisen viitekehykseen.

Tirri on selvittänyt opettajan pedagogista ajattelua koulun moraalisten ongelmatilanteiden kautta. Esille tuodut ongelmatilanteet liittyivät opettajan työhön, oppilaiden käyttäytymiseen, vähemmistöjen oikeuksiin ja koulun yhteisiin sääntöihin. Opettajien ratkaisujen taustalla olevia periaatteita selvitettiin käyttäen apuna Toulminin (1958) esittämiä termejä "alueesta riippumattomat" (field-invariant) argumentit ja "alueesta riippuvat" (field-dependent) argumentit. Opettajat perustelivat toimintaansa oikeutuksilla (warrant) tai abstraktimmilla, arvoihin tai teorioihin perustuvilla oikeutuksilla (backing). Eniten käytetty oikeutus oli lapsen paras, jonka tulisi opettajien mukaan ohjata moraaliongelmien ratkaisua. (Tirri, 1999b.)

Varsinkin reflektio-käsitteen piiriin liittynyttä opettajan pedagogisen ajattelun tutkimusta on melko paljon. Reflektiivistä ajattelua käsittelevissä tutkimuksissa edellytetään, että opettajat itse tarkastelevat ja erittelevät omia käsityksiään. Myös didaktisen ajattelun käsitettä on

käytetty, kuten Sundqvist (1995) tai on puhuttu opettajien pedagogisista merkitysrakenteista (Marti, 1996) tai didaktisen tiedon preferenssirakenteista (Kronlund, 1992). Husu puolestaan on tutkinut opettajan praktista tietämystä ja sen perusteita (ks. esim. Husu 1998; 1999; 2000).

Uljens (1997) on selvittänyt yleisdidaktisesta näkökulmasta kouludidaktiikkaa ja oppimista. Mäkinen (1998) tuo mukaan oppilaan itseohjautuvuutta edistävän opettajan antaman ohjauksen näkökulman. Laajasti ottaen opettajan pedagogisen ajattelun kenttään sijoittuvaa tutkimusta on paljonkin, vaikka sitä ei aina hakusanoissa määritellä. Tutkimuksissa esiin tulevat asiasanat yleensä edustavat jotakin opettajan ajattelutoiminnan osa-aluetta.

2.3 Opetusharjoittelun ohjaajien praktinen tieto

Opettajien praktista tietoa on tutkittu eri näkökulmista paljon. Tämän tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua opettajankouluttajien, ts. ohjaajien praktisesta tiedosta. Opettajankoulutuksen julkilausutut periaatteet, kuten opetussuunnitelma, antavat suuntaviivoja ohjaajien työlle, mutta toiminnan taustalla ovat myös heidän omat implisiittiset teoriasensa. Opetusharjoittelun ohjaus on vuorovaikutustilanne ja on luonnollista, että siihen tulee mukaan runsaasti molempien osapuolien persoonallista ainesta: tapa ajatella, käsitellä tietoa, tapa oppia, arvot, normit, kokemukset, uskomukset jne. Kunkin omat uskomusjärjestelmät ohjaavat orientoitumista ohjaustapahtumassa. Henkilökohtaisesta toimintatavasta ja ajattelusta riippuu se, miten toiminta perustellaan ja millaisiin asioihin ohjauksen argumentaatio perustuu. Ohjaus sinänsä nähdään myönteisenä ja opetusharjoittelun ohjauskin voidaan nähdä mentorointina. Työn olosuhteita koskevien kehittämisohjelmien vaikutusta tutkittaessa on yleensä koettu myönteiseksi menettely, jossa vanhempi kollega neuvoa nuorempia (Firestone & Pennell, 1993).

Vanhempi, kokenut kollega eli opetusharjoittelun ohjaaja opettajana on muodostanut oman pedagogisen ajattelun tietovarastonsa. Elbaz kutsuu opettajan ajatteluun liittyvää tietovarastoa praktiseksi sisältötiedoksi, jota hän luonnehtii dynaamiseksi eri osa-alueita sisältäväksi tiedostoksi, johon liittyvät opetussuunnitelma, oppiaine, opetus, kouluympäristö ja opettaja itse. Orientoituminen praktiseen tietoon voi tapahtua tilanteen eli käytännön työn ja rutiinien avulla, persoonan eli oman toimintatavan kautta, kokemuksen, teorian tai sosiaalisen kontekstin avulla. Praktisen tiedon Elbaz (1981, 60-61) erittelee rakenteellisesti käytännön sääntöihin, käytännön periaatteisiin, ja mielikuviin,

joiden avulla opettaja rakentaa ja järjestää praktista tietouttaan. Käytännön säännöillä Elbaz tarkoittaa lyhyitä, selvästi muotoiltuja ohjeita opetustilanteista. Ohjeiden avulla opettaja voi ratkaista toimimisen toistuvissa opetustilanteissa, mikäli hän tunnistaa tilanteen ja muistaa siihen liittyvän ohjeen. Käytännön periaatteet, jotka ohjaavat ja selittävät opettajan toimintaa, ovat yleisempiä ja perustuvat käytännön työkokemuksesta nousevaan pohdintaan. Mielikuvilla Elbaz tarkoittaa opettajan itsensä muodostamia mentaalisia kuvia hyvästä opetuksesta ja opettajuudesta. Mielikuvia noudattaessaan opettaja toimii enemmän intuitiivisesti kuin analyttisesti.

Carr ja Kemmis (1986) toteavat, että opettajan toiminnan perusteena olevat käsitykset ”hyvästä opetuksesta” sisältävät yleistä käytännön arkitietoa eli tervettä järkeä, kansanviisautta ja perimätietoa, käytännön taitotietoa, tietoa kehystekijöistä, ammatillista tietoa, kasvatusteoreettista tietoa sekä sosiaalisia, moraalisia ja filosofia käsityksiä. Näistä arkitieto, perimätieto ja käytännön taitotieto eivät ole tiedepohjaisia. Muodollisesti epäpätevä, varsinkin alalle kouluttautumaton sijainen toimii lähinnä em. tiedonlajien varassa. Opettajankoulutuksessa tuodaan mukaan tiedeperustaisesti aineksia muiden alueiden kehittämiseen. Opettajankoulutuksessa teoria-aineksen liittämällä käytännön kokemuksiin pyritään mm. opettajan pedagogisen ajattelun kehittämiseen.

Kansanen *ym.* (2000) ovat kiinnittäneet erityistä huomiota opettajan päätöksentekoon ja ratkaisujen perusteluun. Opettajat perustelevalle yleensä tekemiään ratkaisuja sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Toisin sanoen opettajan pedagoginen päätöksenteko perustuu sekä kokemukselliseen että teoreettiseen tietoon tai näiden yhdistelmään. Toiminnan perusteleminen sinänsä kehittää opettajan pedagogista ajattelua ja siihen opettajankoulutuksen piirissä erityisesti pyritään.

Zanting *ym.* (2001) lähestyvät ohjaajina toimivien opettajien praktista tietoa opiskelijoiden kautta. Opiskelijoiden opetusta koskeva tietous tulee useista lähteistä: heidän omista uskomuksistaan, heidän ohjaajiensa praktisen tiedon kautta ja teorian kautta. Opiskelijat vertailivat näitä kolmea tiedon lähdettä toisiinsa. Kun tässä tutkimuksessa käytetään opetusohjeita ja ohjausintentioita ohjaajien pedagogisen ajattelun selvittämiseen, Zanting *ym.* puolestaan teettivät opiskelijoilla käsitekarttoja ja lauseentäydennystehtäviä. Opiskelijat onnistuivat osittain saamaan ohjaajiensa praktisen tiedon näkyville ja vertailivat sitä omiin opetusta koskeviin uskomuksiinsa.

Opetusharjoittelun ohjaajat toimivat paitsi teorian tiedon myös omien käytännön sääntöjensä, periaatteidensa ja mielikuviansa ohjaa-

mina ja antavat opetusharjoittelijoille oman ammatillisen tietoutensa pohjalta syntyneitä ohjeita ja neuvoja. Niitä voidaan kutsua myös resepteiksi, nikseiksi, keinoiksi, peukalosäännöiksi jne. Ohjeita ja neuvoja voi saada joko suullisesti tai kirjallisesti. Ohjaustapahtumassa annetut neuvot ovat yleensä toisen henkilön antamia suullisia instruktioita. Koort (1979, 38) luokittelee erilaisia instruointitapoja niihin sisältyvän ohjaamispyrkimyksen eli vaikuttamisasteen perusteella seuraavasti: *toimintakäsky* (noudatetaan empimättä), *määräys* (täytyy noudattaa), *ohje* (tulisi noudattaa), *neuvo* (toivottavaa noudattaa) ja *suositus* (suotavaa noudattaa). Koortin määrittelyssä ohjeen ja neuvon käsitteisiin liittyy konditionaalimuoto ja toivomus, ei siis ehdottomuus.

Ohjeet ja neuvot tarjoavat opiskelijalle ajattelemisen aihetta, eivät suoraa oikotietä tehokkaaseen opettamiseen. Opetustilanne tuntuu monelle aloittelevalle opettajalle olevan niin kompleksinen, että pelkästään suunnitteluvaihe vie runsaasti aikaa. Kun preinteraktiivinen vaihe on eletty intensiivisesti, voi olla vaikeaa opetuksen interaktiivisessa vaiheessa nähdä syitä, joiden vuoksi opetustilanne ei ehkä toimi odotetulla tavalla. Postinteraktiivisessa vaiheessa, jolloin opiskelija yhdessä ohjaajan kanssa arvioi työskentelyään, voi olla hedelmällistä, että ohjaaja osoittaa opetuksessa kohtia, joihin tulee kiinnittää huomiota.

Ohjaavan opettajan ilmaisutavasta riippuu, kuinka velvoittavina opiskelija saamansa neuvot kokee. Luetteleva ja runsaasti yksityiskohdista korostava ohjaustyyli viittaa reseptinomaiseen ohjeistukseen, jonka avulla opiskelija on tarkoitus auttaa tilanteesta eteenpäin. Vaihtoehtoisia didaktisia ratkaisumalleja hakeva tyyli on enemmän keskusteltavaa. Opiskelijat tekevät itse johtopäätöksiä kuulemastaan. Kustakin opiskelijasta viime kädessä riippuu, miten tarpeelliseksi hän kokee noudattaa annettuja ohjeita.

Ohjeiden ja neuvojen takana on paitsi didaktista tietämystä, myös arvoja. Suorannan (1997, 138) mukaan ihmistä kulttuuriolentona tutkivia tieteitä harjoitettaessa joudutaan valitsemaan tavoite joko ihmisten hallintaan tai valtauttamiseen (empowerment). Ohjeet ja neuvot edustavat normatiivista didaktiikkaa ja ovat olemukseltaan arvolutuneita. Valitessaan, minkä neuvon ohjaaja antaa opiskelijalle, hän tekee samalla pedagogisen päätöksen. Päätöksenteko suuntaa ohjaajan toiminnan kohti tavoiteltavia, pedagogisesti arvokkaita päämääriä. Ohjaajan toiminnan selvittäminen mm. tutkimalla ohjeita ja neuvoja, joita hän antaa, avaa yhden tien tutkia opettajan pedagogista ajattelua.

2.4 "Reseptologiakirjallisuus"

Opettajaksi opiskelevat ovat yleensä halunneet ohjaajaltaan vahvistusta omalle toiminnalleen. Vaikka ohjaaja olisi antanut mielestään kylliksi neuvoja opetustapahtuman toteuttamiseksi joko hyvin yksityiskohtaisesti tai tähän tapaan: *Mieti itse, mitä seuraavaa tuntia ajatellen on tehtävää, jotta opetustilanne on hallinnassasi*, kysyvät opiskelijat yhä uudelleen: *Sano, mitä minun vielä on tehtävää, jotta selviän seuraavasta tunnista*. Toisin sanoen opiskelijat ovat varsin reseptinnälkäisiä. Meyer (1991, 30-51), joka Saksassa on kirjoittanut "opetusreseptologiasta", näkee tähän ilmiöön tiettyjä syitä:

- Opettajankoulutuksen käytäntö ohjautuu pikemminkin opetusta varten annetuista resepteistä kuin didaktisesti perusteltujen ja empiirisesti varmistettujen opetusteorioiden pohjalta.
- Ohjeita ja neuvoja antamalla pyritään varmistamaan aloittelevan opettajan ja oppilaiden välillä oleva valtasapaino.
- Reseptejä antamalla pyritään opettajalle ja oppilaille luomaan oppimistulosten kannalta järkevät olosuhteet.
- Reseptit eivät kuitenkaan ole tieteellisesti puolustettavissa, niiden edellytykset ja perustelut ovat toimintakäytännöistä nousevia yleistyksiä.
- Annetut ohjeet ovat aloittelijalle puuttuvan rutiinin korvike.

Meyer pitää reseptejä yksiselitteisinä – tai ainakin sellaisiksi tarkoitettuina – opetuksen toteuttamisen toimintaohjeina, jotka sisältävät eksplisiittisiä tai implisiittisiä oletuksia käyttötilanteista ja tavoitteenasetteluista. Ne ovat syntyneet opetustilanteiden pohjalta ja ilman muuta yleistetty. Reseptejä ei muotoilla teoreettisesti tai empiirisesti perustelluiksi, vaikka tämä useissa tapauksissa olisi mahdollista. Reseptien oikeutus tulee niiden menestyksellisestä käyttämisestä. Meyer liittää opetusohjeiden käyttöön kriittisen reflektion. Tämä edellyttää ohjeilta ja neuvoilta sitä, että ne ovat hyviä, toisin sanoen pedagogisesti legitimoituja, teoreettisesti johdettuja ja empiirisesti varmistettuja. Toiseksi, ohjeiden ja neuvojen vastaanottajan on oltava järkevä sovelluksissaan, vältettävä vääränlaisia yleistyksiä ja havaittava ohjeiden implisiittiset käyttöedellytykset ja päämäärät. (Meyer, 1991, 46-51.)

Ohjeita ja neuvoja kutsutaan kirjallisuudessa *resepteiksi*. Meyer kokoaa edellä mainitut väittämänsä ja esittää reseptille seuraavan käsitteenmäärittelyn:

Unterrichtsrezepte sind eindeutig gemeinte Handlungsanweisungen zur Sicherung der Machtbalance und des Lernerfolgs im Unterricht, die von konkreten Unterrichtssituationen abgehoben und mit Allgemeingültigkeitsanspruch formuliert sind.

Sie entstammen dem Bereich schulischer Alltagserfahrungen und sind weder theoretisch hergeleitet noch empirisch abgesichert. (Meyer, 1991, 49.)

Käytän omassa tutkimuksessani em. määritelmää työmääritelmänä. Erityisesti kuitenkin pyrin, varsinkin jatkotutkimuksessa, selvittämään väitettä siitä, etteivät annetut ohjeet ja neuvot olisi teoreettisesti johdettuja tai empiirisesti varmistettuja.

Konkreettisia esimerkkejä Meyerin (1991, 32-39) kokoamista opetusta koskevista resepteistä ovat esim. seuraavat:

- Aloita opetus vasta sitten, kun kaikki oppilaat ovat rauhoittuneet.
- Älä näytä oppilaalle epävarmuuttasi.
- Opettajan tulee vaihtaa paikkaansa luokassa useasti, jotta selän taakse jäävät oppilaat eivät nukuisi.
- Täytä taulu aina vasemmalta oikealle.
- Älä keskustele yksittäisen oppilaan kanssa pitkää aikaa.
- Käytä opetuksessasi esimerkkejä.

Drerup (1988) on artikkelissaan kuvannut Saksassa lähinnä 1970-luvun lopussa ja 1980-luvulla esiintynyttä reseptologiakirjallisuutta kriittisin huomautuksin. Saksalaisessa ja hollantilaisessa reseptologiakirjallisuudessa (ks. esim. Grell & Grell, 1993 [1. Aufl. 1979]; Meyer, 1991, [1. Aufl. 1980], Mitzschke *ym.*, 1984; Alfs *ym.*, 1985) ei ole selvitetty ohjeiden antamisen taustalla olevia perusteluja. Tässä suhteessa pyrkimys on mennä syvemmälle ilmiön tarkastelussa, sillä perustelujen tarkastelu liittyy koko tutkimushankkeen kokonaisuuteen.

Englantilaisella kielialueella Dunn ja Taylor (1993) ovat selvittäneet ohjeiden antoa yleisemmällä tasolla. He ovat nähneet ohjeet kahdenlaisina. He kutsuvat ohjeita nimityksillä *opettajaneuvot* (teacher advice) ja *konsulttineuvot* (consultant advice). Dunnin ja Taylorin artikkelissa kuvataan aluksi eksperttiyttä, josta todetaan, että se saavutetaan lähinnä käytännössä, ei koulutuksessa sinänsä. Ts. eksperttiyttä ei voi muodollisesti opettaa, mutta sitä voi oppia käytännössä. Kirjoittajat ovat suositelleet, että edistyneemmät ammattilaiset käyttävät aloittelijoiden kanssa työskennellessään tiettyjä neuvontastrategioita (advice-strategy). Neuvontastrategia on opetusta, joka kannustaa oppijaa näkemään yhteyksiä ja säännönmukaisuuksia. Niiden havaitseminen helpottaa käsitteellisen tiedon kehittymistä. Ylemmän tason sääntöjä voi käyttää myöhemmässä ongelmanratkaisussa. Neuvontastrategia ei suoraan opeta älyllisiä taitoja. Vastaavantapaista ovat esittäneet Salomon ja Perkins (1989; Perkins & Salomon, 1988) kuvatessaan "low ja high road transfer" -ilmiötä. Kehittääkseen siirtovaikutusta Salomon ja Perkins suosittelevat, että oppijaa neuvotaan tarkastelemaan tilanteita

sellaisissa uusissa yhteyksissä, jotka ovat analogisia heidän aikaisempien kokemustensa kanssa.

Dunn ja Taylor vertasivat neljän kokeneen opettajan antamia neuvoja neljän uuden ohjaajan antamiin neuvoihin. Aineisto kerättiin kahden viikon ajalta tapaamisista opiskelijoiden kanssa. Keskustelut nauhoitettiin. Nauhoituksia oli kaikkiaan 25, joista 14 kokeneilta opettajilta ja 11 uusilta ohjaajilta. Dunn ja Taylor (1993) määrittelivät neuvot seuraavasti: *A recommendation for a decision or course of action coming from the cooperating teacher and directed toward the student teacher*. Kyseessä on ohjaajan opiskelijalle antama suositus menettelytapojen valitsemiseksi. Neuvoja ryhmiteltäessä konsulttiohjeella tarkoitettiin perustelematonta ohjetta, joka koski lähinnä tulevaa oppituntia. Tällöin annettiin yksityiskohtaisia neuvoja suhtautumisesta oppilaisiin tai tietyn asian opettamiseen. Opettajaohje sisälsi ohjaavan opettajan esittämän perustelun tai täsmennyksen. Näitä ohjeita oli kahdenlaisia: niitä, jotka liittyivät tulevaan oppituntiin, mutta sisälsivät perustelun (advice with explanation) ja niitä, joihin liittyi esimerkkejä ja huolelliset perustelut (advice with exemplar). Jälkimmäiset olivat myös laaja-alaisempia ja olivat sovellettavissa muutenkin kuin pelkästään seuraavalle oppitunnille. Kaikki neuvot luokiteltiin em. teacher-consultant -luokituksen lisäksi vielä kolmeen luokkaan sen mukaan, miten opiskelija niihin reagoi. Dunnin ja Taylorin mukaan kokeneet opettajat näyttivät antavan enemmän neuvoja, mutta niiden jakautuminen eri kategorioihin on samansuuntainen sekä uusien että kokeneiden ohjaajien kesken. (Dunn & Taylor, 1993, 411-423.)

Putnam (1991) kirjoittaa resepteistä ja reflektiivisestä oppimisesta. Hän toteaa, että noviisit ovat usein taipuvaisia käyttämään väärin sääntöjä (rules) ja reseptejä (recipes), sillä heille ei ole kehittynyt vielä tietotaitoa käyttää niitä oikein. Suurimpana pelkona hän näkee sen, että niitä käytetään tavalla, joka estää muodostamasta kokonaisuudesta kuvaa. Putnam kuvaa Argyriksen ja Schönin (1974; 1978; Argyris, 1982) oppimisen teoriamalleja I ja II. Malli II:n tapa oppia uusia asioita on monimutkainen, sillä se edellyttää muutoksia niissä ihmisen arvoissa asenteissa, jotka jäsentävät praktisen teorian muodostumista. Paradoksina reseptien käytön ja malli II:n suhteen hän pitää siitä, että reseptit, jotka saatetaan nähdä näennäisesti pinnallisina tekniikkoina, voivat olla keskeisessä asemassa muodostettaessa uutta käyttöteoriaa. (Putnam, 1991, 145-147.)

Putnam kuvaa puolitoista vuotta kestänyttä hänen ja organisaatiokonsultti "Paulin" yhteistyötä. Tässä yhteydessä tuli esiin reseptien käytön eri vaiheet ja kehitys. Aluksi noviisi käyttää reseptejä mallin

mukaan eli tekee ”niin kuin hänen oletetaan tekevän”, ts. hän pyrkii toimimaan ekspertin tapaan. Toisessa vaiheessa huomio kiinnittyy reseptien käyttöön osana laajempia uuden käyttöteorian strategioita (exploring the reasoning). Kolmannessa vaiheessa oppija tulee kykeneväksi, ainakin ajoittain, käsittelemään tietoa sijoittamalla sen tilanteeseen. Näin hän ottaa oman tilannekohtaisen näkökulman asiaan. Tällöin on kyseessä reseptien itsenäinen käyttö. Reseptit ovat Putnamin mielestä hyödyllisiä sen vuoksi, että hyvästä reseptistä saa hyödyllistä tietoa. Toisaalta reseptit ovat helposti muistettavia lausumia ja stressaantuneena on usein hyödyksi, että reseptit muistuvat nopeasti mieleen ja toimivat käsitteiden, mallien ja toimintatapojen hakemistona. Lisäksi reseptien muistettavuus, niiden ilmaisullinen voima auttaa reflektion suuntaamisessa kohteeseen. (Putnam, 1991, 160-162.)

Harrisonin (1978, 71-72) filosofinen näkökulma resepteihin on nähdä ne intellektuaalisina käytännön työvälineinä. Sellaisinaan niitä voidaan käyttää hyvin tai huonosti. Kirjoitettu ohje tai neuvo, resepti, on pieni pala teoriaa; oletus siitä, että tekemällä tietyllä tavalla seurauksena on tietynlainen tulos. Ohjeen tai neuvon noudattaminen on käytännöllinen asia ja siihen liittyvä ymmärrys on käytännöllistä tietoa. Hän toteaa: ”...that the recipe itself will not be able to state the criteria of rationality, irrationality, silliness or sense involved”. Reseptit liitetään käytännön toteutukseen niissä yhteyksissä, joihin ne on tarkoitettu.

Meri (1998) on selvittänyt saksalais-hollantilaisen reseptikirjallisuuden pohjalta reseptien käyttöä opettajankoulutuksessa. Hän liitti taustalle hyvää opetusta koskevat uskomukset ja pedagogisen auktoriteetin käsitteen tarkastelun. Sekä Suomessa että Saksassa kerätty 204:ää ohjetta ja neuvoa koskevan aineiston avulla selvitettiin kyseisten reseptien käytön yleisyyttä. Reseptien käytön taustalla nähdään piilopetussuunnitelma. Suomalaisessa aineistossa käytetyimmät reseptit liittyivät opettajan roolia kuvaaviin ohjeisiin ja neuvoihin. Saksalaisessa aineistossa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyvät ohjeet olivat yleisimpiä. Vertailumaissa vallitsevat erilaiset opetus-traditiot tulivat esiin tuloksissa. Meri selvitti myös reseptien taustalla vaikuttavia uskomusrakenteita, joita faktorianalyysin perusteella muodostui suomalaisessa aineistossa 17, esimerkiksi *oppilaiden motivoiminen ja tukeminen, normitietoisuus, opetus-opiskelu-oppimisprosessin hallinta ja epävarmuuden sietäminen* jne. Meren keräämä aineisto tarjoaa deduktiivisen lähestymistavan ilmiöön. Itse tarkastelen reseptologiaa ja sen tausta-ajattelua induktiivisen lähestymistavan keinoin.

Edellä mainitut reseptologiaa käsittelevät kirjoitukset edustavat tutkimuksellista lähestymistapaa ohjeiden antoon. Maailmalla on kuitenkin paljon normatiivisluontoista, käytännön ohjekirjallisuutta, joka varsinkin englanninkielisenä leviää laajalle ja saavuttaa suuria lukijamääriä. Brown, Earlam ja Race ovat julkaisseet kokoelman *500 Tips for Teachers* (1995). Teos on tekijöiden kokemuksiin perustuva ohjekokoelma, jolla ei ole tutkimuksellista taustaa. Kirjassa ei ole yhtään lähdeviitettä. Se on tekijöiden mukaan tarkoitettu ohjekokoelmaksi ylemmän kouluasteen (secondary-school) opettajille ja jopa korkeakouluopettajille (higher education teachers).

McKeachie (1999) on kirjoittanut kirjan *Teaching Tips*, jossa hän antaa yksityiskohtaisia opetuksen toteuttamisen neuvoja lähinnä amerikkalaisten college- ja yliopistonopettajien tarpeisiin. Alaotsikossa sanotaan kirjan sisältävän strategioita, tutkimusta ja teoriaa. Painotus on kuitenkin melko käytännöllinen ja kirjan voi ajatella olevan eräänlainen didaktiikan teos.

Lukijan kannalta on tärkeää tietää, millaiseen tietokäsitykseen erilaiset ohjekirjat perustuvat. Tausta-ajattelun tunteminen auttaa refleктоimaan kirjoitettua ja arvioimaan sen pätevyyttä.

2.5 Tämän tutkimuksen tieteenteoreettiset oletukset kasvatustieteen piirissä

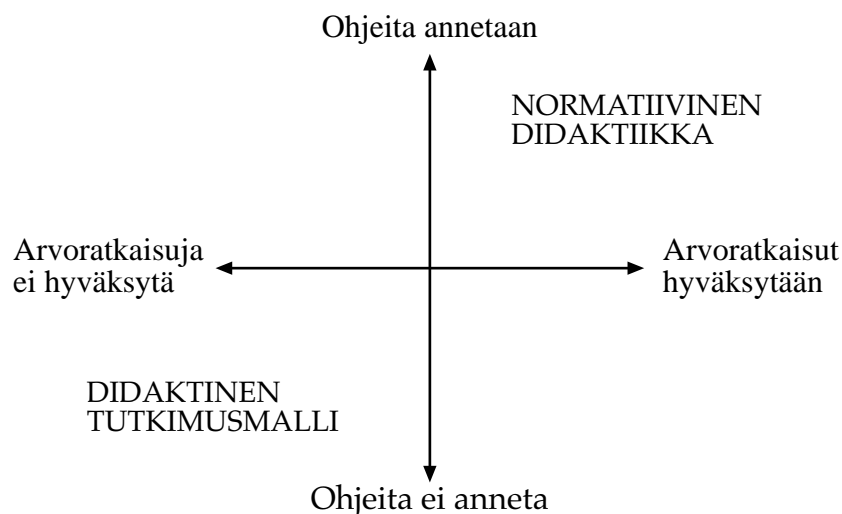
Tutkimus perustuu käsitykseen, että ajattelusta, tässä tapauksessa opettajan pedagogisesta ajattelusta, voidaan saada tietoa opettajan toiminnan välityksellä. Tämä tapahtuu tieteellisen päättelyn avulla, jossa tietyistä oletuksista edetään johtopäätöksiin (vrt. Niiniluoto, 1983, 9). Tutkimusalueen – opettajan pedagogisen ajattelun – ilmentymät voivat olla mm. rationaalisia tai intuitiivisia tapoja toimia tai perustella toimintaansa ja pyrkimyksiään. Vaikka esim. intuitioon on vaikea päästä käsiksi, sitä voidaan tieteellisen päättelyn ja argumentoinnin pelisäännöin tutkia.

Ontologisesti tutkimuskohde eli opettajien antamat ohjeet ja neuvot perusteluineen ja ohjauspyrkimyksineen ymmärretään opettajan pedagogisen ajattelun ilmentymiksi. Ne heijastavat ohjaajan käsitystä hyvästä opetuksesta ja tarkoituksenmukaisesta opiskelijan ohjaamisesta.

Epistemologisesti tutkimus perustuu siihen lähtökohtaan, että opettajien pedagogisesta ajattelusta voidaan saada tietoa kysymällä sitä heiltä itseltään. Kysyminen tapahtuu opetusharjoittelussa annetta-

vien ohjeiden kautta, jotka projisoivat opettajan pedagogista ajattelua tästä näkökulmasta. Etuna tämälntapaisessa operationalisoinnissa on myös yksilöiden välinen vertailukelpoisuus otettaessa kantaa samaan ilmiöön.

Opetusharjoittelu on konteksti, jossa kysyminen tapahtuu. Opetusharjoittelun opetussuunnitelmassa ilmaistaan harjoittelulle asetetut tavoitteet, sisällöt, opintosuoritukset ajoituksineen, ohjaukseen ja arviointiin liittyvät asiat sekä harjoitteluun liittyvät muut opinnot. Tätä kautta tutkimuksen taustalla ovat opetussuunnitelmateoriat. Ne tuovat tarkasteluun kysymyksen didaktiikan normatiivisesta ja deskriptiivisestä luonteesta. Ohjaustilanne itsessään synnyttää neuvoja ja mm. siitä syystä halutaan myös opetussuunnitelman toteutumiseen liittyviä asioita tarkastella. Kysymykset ohjaussuhteesta, arvioinnista ja muista ohjaustilanteeseen liittyvistä asioista kuuluvat tähän.



Kuvio 1. Arvoratkaisujen ja toimintaohjeiden yhteys (Kansasta, 1990a, 121 mukaelleen)

Tutkimus itsessään edustaa deskriptiivistä kasvatustieteellistä, erityisesti didaktista tutkimusta eikä sellaisenaan ota kantaa ohjeiden oikeutukseen. Tutkimuskohde puolestaan on ilmiönä normatiivinen.

Tässä tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, että opettajat muodostavat työssään itselleen subjektiivisia teorioita. Niitä kutsutaan myös praktisiksi teorioiksi, implisiittisiksi teorioiksi, hiljaiseksi tiedoksi, käyttöteorioiksi jne. Tällaiset opettajien omat teoriat ovat syntyneet elämäkokemuksen ja sen osana opettajakokemuksen sekä opintojen ym. kuluessa hankitun teorian tiedon ja muun lukeneisuuden välityksellä. Praktiset teoriat sisältävät sekä intuitiivisia että rationaalisia

aineksia, jotka opettaja persoonallisella tavallaan on jäsentänyt omaan ajatteluunsa ja joita hän jatkuvasti yhdistelee omaksi käyttöteoriakseen.

Tieteellisen päättelyn kannalta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön tartutaan induktiivislähtöisesti eli havainnoista käsin. Lähtökohtana on ajatus, että ihmisten kokemukset ovat tosia ja loogisia eikä kokemusta itsessään voi asettaa epäilyksen alaiseksi. Kokemuksen esittämiseen yleispätevänä suhtaudutaan kuitenkin kyseenalaistaen. Päättelyä ei kuitenkaan rakenneta pelkästään intuitiivisen olettamuksen varaan, vaan tosiasioihin. Edellä esitetty tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä tutkijan pitkäaikainen toiminta tutkittavan ilmiön parissa luovat esiymmärryksen tutkimuskenttään.

Tutkimuksen havaintoaineiston valinnassa lähdetään Kakkuri-Knuuttilan (2000, 392-394) kuvaaman kehittyneen induktivismiin pohjalta siitä, että havaintojen perusteltu rajaus on kaiken kunnollisen empiirisen tutkimuksen ydin. On valittava sellaiset tutkimusongelmat, jotka on mahdollista ratkaista. Tutkimusongelman valintaa perustellaan aiemman tiedon puutteiden, aukkojen ja ristiriitojen avulla. Tutkimusraportin argumenttirakenne pyrkii noudattelemaan kehittyneen induktivismiin käsitystä. Taustalla on empiristinen tieto-oppi, jossa tiedon lähteenä ovat havainnot tai yleisemmin kokemukset ja menetelmänä niiden systematisointi. Eri vaiheiden perustelut ovat tulkittavissa havaintojen yleistyksenä, mikä puolestaan tarkoittaa perustelua havaintojen nojalla. Kehittyneen induktivismiin käsitys tutkimustulosten esittämisestä ja perustelemisesta tutkimusraportissa on pelkistettynä seuraavanlainen:

Perustelu 1 (P1)

- Tutkimusaiheen valinta (P2)
- Tutkimusongelman ja tutkimuksen tavoitteiden valinta (P3)
- Tutkimuksen käsitteiden valinta (P4)
- Empiirisen aineiston valinta (P5)
- Aineistosta analysoidut säännönmukaisuudet tai tilastollisten testisuureiden arvot (P6)
- Yleistyksset (P7)
- Johtopäätökset

(Kakkuri-Knuuttila, 2000, 394.)

Opettajan pedagogisen ajattelun muodostumisen kannalta opetusharjoittelun kontekstissa ohjaajien antamina esiintyvät ohjeet, perustelut ja heidän ohjausintentionsa sekä opiskelijoiden käsitykset opetusharjoittelusta tarjoavat tällaisen rajatun tarkastelukulman ja havaintopohjan tutkimusongelmien selvittämiseksi.

Tämänkaltaisessa empiirisessä tutkimuksessa lähestymistapa ei kuitenkaan ole puhtaasti induktiivinen, sillä teoria ja aineisto ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Aineisto on jossain määrin teoriapitoista, sillä ei voida tarkasti erottaa, missä määrin teoreettiset opetusta ja ohjausta koskevat näkemykset ovat ohjanneet vastaamista.

3 OPETTAJANKOULUTUS JA OPETUSHARJOITTELU

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan tutkia hyvin monenlaisissa yhteyksissä. Ajattelututkimukseen liittyvien menetelmällisten vaikeuksien vuoksi on tarkoituksenmukaista, että tieto pyritään hankkimaan sellaisissa luonnollisissa toimintaympäristöissä, joissa tutkittavat tekevät arkityötään. On toivottavaa, että he eivät muuta käyttäytymistään tutkimuksen vuoksi. Opettajankoulutus ja sen osana opetusharjoittelu muodostavat tämän tutkimuksen luonnollisen kontekstin, jossa opetusharjoittelun ohjaajien pedagogista ajattelua voidaan selvittää. Tässä pääluvussa selvitetään lyhyesti opettajankoulutuksen piiriin kuuluvia tutkimuksen kannalta keskeisiä näkökohtia.

3.1 Didaktiikan ydinkysymys

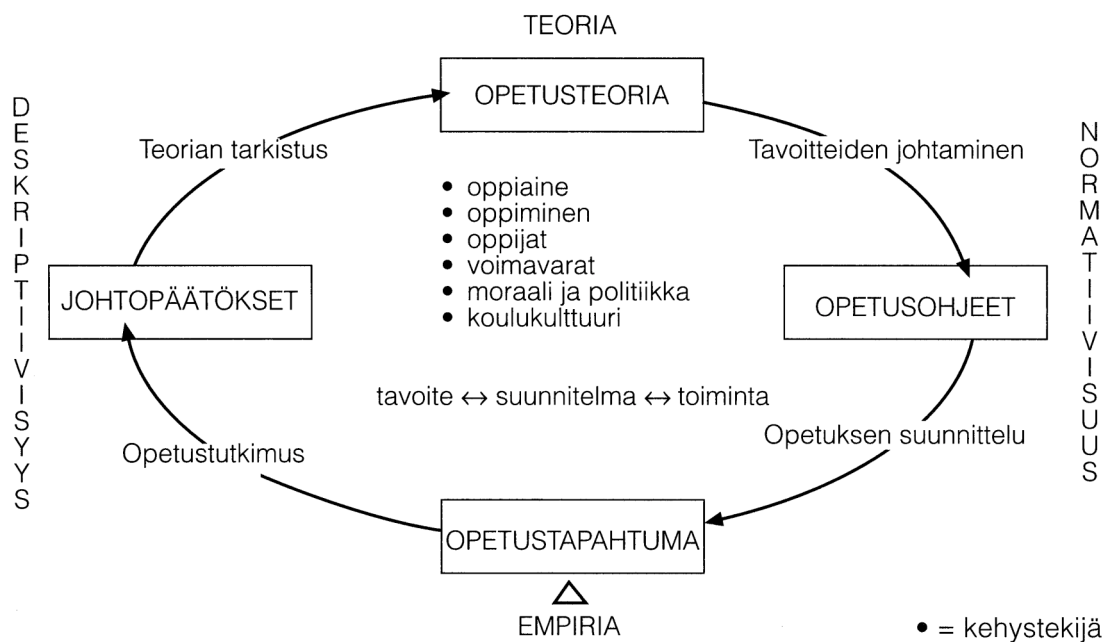
Opettajankoulutuksen pääaine on kasvatustiede, kasvatuspsykologia tai erityispedagogiikka. Aikuisopetukseen suuntautuviissa opettajan pedagogisissa opinnoissa se voi olla myös aikuiskasvatustiede. Kasvatustieteen keskeinen osa-alue on didaktikka, josta 1970-luvulle saakka käytettiin nimitystä opetusoppi. Koskenniemen ja Hälisen teos *Didaktikka* vuodelta 1970 vakiinnutti termin yleiseen käyttöön (ks. esim. Uusikylä & Atjonen, 2000, 22-23). Olennaista on huomata, että didaktikkaan sisällytetään sekä opetuksen sisältö että menetelmät. Kysymys opetuksen sisällöistä tuo keskustelun siitä, kuka valitsee opetettavan aineksen ja millä perusteilla. Tällöin tullaan arvojen alueille ja kysymykseen normatiivisuudesta. Tässä on didaktiikan ydinkysymys: mikä on deskriptiivisen ja normatiivisen didaktiikan välinen suhde? Kansanen (1998) pohtii em. kysymystä ja yleensä didaktiikan olemusta mm. artikkelissaan *Mitä jäljellä kasvatus- ja opetusopista?*

Lahdes ottaa kantaa normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden dilemmaan ja kirjoittaa:

Didaktiikan normatiivinen puoli on tavallisesti käsitetty opetusopiksi, deskriptiivinen puoli taas on katsottu olevan kuvailevaa, mahdollisimman objektiivista opetuksen tutkimusta. Tällaista tutkimusta voi harjoittaa myös kiinnittämättä huomiota normatiivisuuteen, so. opetusohjeisiin ja -periaatteisiin, joiden varaan opetustapahtuma on rakennettu. Aidon opetusteorian, so. sellaisen, josta voi johtaa opetusohjeita, muotoaminen on kuitenkin tällöin vaikeata. (Lahdes, 1986, 89-90.)

Lahdes (1986, 90) toteaa jatkossa normatiivisen didaktiikan olevan oikeutettua, jos sen taustalla on mielekäs opetusteoria tai jos opetusohjeet ovat loogisesti teoriasta johdetut. Ongelmana tässä on kasvatus tavoitteiden mukana olo, koska silloin on kyse arvoista.

Jokaisella opettajalla ja opettajaksi valmistuvien ohjaajalla on oma arvomaailmansa ja omanlaisensa käsitykset hyvästä opetuksesta, eikä näiden olemassaoloa niiden implisiittisyydestä huolimatta voida kieltää. Tärkeää on yrittää selvittää ohjeiden antamisen taustalla olevia tekijöitä. Omassa tutkimuksessani tämä merkitsee sitä, että tartun normatiiviseen ilmiöön deskriptiivisen didaktiikan keinoin. Lahdes (1986, 88) kuvaa didaktiikan teorian ja empirian yhteyttä oheisen kuvion avulla. Kuvio on johdettu Hirsjärven ja Hurmeen (ks. 2001, 15 [1. p 1979]) kirjassa esitetystä Wallacea (1969, ix) mukailevasta tutkimuksen rakenneosia esittävästä kuviosta ja sovellettu didaktiikan tutkimukseen. Lahdes on myöhemmin (1997, 47) täydentänyt didaktiikan kehämallia liittämällä siihen mukaan Kerrin opetuksen toiminnan teorian kehystekijöineen.



Kuvio 2. Didaktiikan kehämalli ja toiminnan teoria (Lahdes, 1997, 47)

Kansanen johtamassa opettajan pedagogisen ajattelun projektissa pyrkimyksenä on eri keinoin selvittää sitä, kuinka opettaja ajattelussaan siirtyy deskriptiivisestä normatiiviseen (ks. Kansanen *ym.*, 2000).

The main purpose behind the model is to find out how teachers move in their thinking from the descriptive to the normative... This general problem can be approached in a number of ways. Our angle of approach to this question is to look at the advice that the student teacher's get and that the supervisors give during the teaching practicum. The arguments behind the advice are particularly important because they show, we hope, what can be understood as descriptive and as normative in pedagogical thinking. (Kansanen, 1993a, 62-63.)

Jokainen opetusharjoittelua ohjaava on myös opettaja ja toteuttaa opetustaan oman pedagogisen ajattelunsa pohjalta. Kansanen (1991, 259) mukaan ohjaustilanteessa annetut neuvot ja ohjeet (advice and guidance) ovat aina luonteeltaan normatiivisia. Keskustelussa, jossa molemmat osapuolet saavat sanoa, mitä ajattelevat, näitä ohjeita voidaan koetella. Tämä kaikki virittää kiinnostuksen siihen, mitä on ohjauksen taustalla, millainen on ohjaajan oma pedagoginen ajattelu? Kansanen toteaa, että ohjaajalla on jonkinlainen tietoperusta, johon hän nojaa antaessaan ohjeita ja neuvoja. Se voi olla luonteeltaan käytännöllinen, mutta sille on riittävät perustelut. Tiedostaako ohjaaja etenevänsä dekriptiivisestä normatiiviseen ohjeita antaessaan? Mihin paradigmaan ohjaaja liittyy tehdessään johtopäätöksiä tutkimustuloksista? (Ks. myös Kansanen, 1986.)

Jussila (1992) vaatii modernin kasvatustieteen sovelluksilta enemmän kuin pelkkien teoriasta johdettavissa olevien teknisten normien esittämistä. Kasvattajan on oltava selvillä toimintansa perusteista, joiden kautta hänen tekemiensä ratkaisujen käyttökelpoisuutta voidaan arvioida. Pohtiessaan kasvatustieteellistä tietoa ja sen käyttöä hän toteaa, että suhtautuminen arvoja koskeviin ratkaisuihin ja toimintaohjeisiin on yhteydessä tiedekäsityksiimme. Eri koulukunnat ovat mm. tutkimusmenetelmällisesti lähestyneet toisiaan. Lähestymistapa normatiivisuuteen näyttää kuitenkin eri suuntauksien välillä olevan pysyvästi erimielinen.

Suomalaisessa kasvatustieteessä suhtautuminen didaktiikan normatiiviseen puoleen on ollut realistista; tutkimustiedon sovelluksina syntyneitä järkeviä normeja on voitu katsottavan antaa. Tähän kuitenkin liitetään nykyaikaisen opettajankoulutuksen piirissä kriittinen reflektio, jolloin sovellusvastuu on aina kouluttajalla tai kasvattajalla. Olennaista tällöin on tuleminen tietoiseksi didaktiikan normatiivisuudesta.

3.2 Opettajankoulutuksen deskriptiot ja preskriptiot

Opettajankoulutuksen käytännöt nousevat kunkin koulutusyksikön toiminta-ajatuksista. Hytönen (1982; 1995; 1996) on kuvannut suomalaisen opettajankoulutuksen kehitystä ja erityisesti Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella tehtyjä koulutuksellisia ratkaisuja sekä opetusharjoittelun osuutta koulutuksessa. Koulutusta koskevassa mallissa on pyritty löytämään ratkaisuja teoriaopintojen ja käytännön harjoittelun väliseen suhteeseen. Opetusharjoittelussa on ollut tavoitteena didaktisesti ajattelevan opettajan taitojen omaksuminen. Tähän on liittynyt keskeisesti käsitteiden muodostus eli kielen antaminen tulevalle opettajalle. Käsitteet on saatu kasvatustieteen teoriaopinnoista ja niiden avulla on pyritty jäsentämään ja järjestelemään opetusharjoittelusta saatuja kokemuksia ja vaikutelmia. Hytönen korostaa, että näiden käsitteiden merkityksen tulee olla täsmällinen ja niiden abstraktiotason riittävän korkea. Teoriaopintojen tehtävänä on nähty opiskelijan oppiminen perustelemaan ja kyky puolustaa tehtyjä ratkaisuja. (Hytönen, 1982, 32-33.)

Hytönen näkee opettajankoulutuksen piirissä tapahtuvan opetusharjoittelun tehtäviksi kokonaiskuvan ja omakohtaisten kokemusten antamisen, opetustyön ongelmien havaitsemisen, jäsentämisen ja ratkaisemisen sekä esikuvien ja mallien välittymisen opiskelijalle. Opetusharjoittelun opintokokonaisuuden kehittämisessä akateemisen opettajankoulutuksen alkuvuosista tähän päivään tapahtuneet muutokset ovat olleet yhteneviä niiden integrointiratkaisujen kanssa, jotka koulutuksen alkuvuosina tehtiin liitettäessä opetusharjoittelu koulutusohjelman kokonaisuuden rakennemalliin. Näitä pääperiaatteita ovat: Teorian ja käytännön integroinnissa edetään pienistä näkökulmista kohti kokonaisuuksia; opetusharjoittelujen yhteydessä osoitetaan ne opetussuunnitelmalliset teoriakokonaisuudet, joihin harjoittelu liittyy; opetusharjoittelu aloitetaan mahdollisimman varhain; teoria ja käytäntö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja harjoittelukoulussa ja kenttäkouluissa tapahtuvia harjoitteluja vuorotellaan tarkoituksenmukaisella tavalla (Hytönen, 1996, 5-6). Edellä sanotun perusteella on oletettavissa, että kunkin harjoittelujakson ominaislaatu olisi havaittavissa myös sen aikana annettavassa ohjauksessa. Ilmentävätkö opetusharjoittelun ohjauksessa annettavat ohjeet ja neuvot opetussuunnitelmassa ilmaistuja tavoitteita ja sisältöjä sekä sitä kehitystä, jonka opiskelijassa ajatellaan tapahtuvan opintojen edetessä? Miten hyvin opetusharjoittelun ohjaajat ovat sisäistäneet em. periaatteet?

Opettajan pedagogisen ajattelun taitojen kehittymistä on Helsingin opettajankoulutuslaitoksella pidetty esillä sekä tutkimuksen tasolla että käytännössä. Yhtenä perustavana asiana pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta Kansanen (1990a, 128-129) näkee, että jo normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden luonteen oivaltaminen syventää opettajan didaktista ajattelua. Mielipide- ja tosiasialauseiden välisen eron ymmärtäminen on opettajan pedagogisen ajattelun kehityksen kannalta ensiarvoisen tärkeää ja kriittisen ja itsenäisen ammatinharjoituksen yksi edellytys. Didaktiikassa kysymys normatiivisuudesta saatetaan kuitenkin joko sivuuttaa kokonaan tai sitä ei pidetä ongelmana lainkaan. Suhtautuminen on yhteydessä tietenteoreettiseen taustaan, josta käsin didaktiset koulukunnat lähestyvät asiaa. Didaktiikan normatiivisuus liittyy lähinnä kahteen piirteeseen: kasvatuksen ja opetuksen tarkoituksen määrittämiseen eli tavoitteenasetteluun ja kasvatuskäytäntöä varten annettaviin toimintaohjeisiin. Kansanen on pohjinnut edellä esitettyä problematiikkaa perusteellisesti kirjassaan Didaktiikan tiedestausta (1990a).

Tavoitteisuuteen liittyvä intentionaalisuus ja sitä ilmentävät toimintaohjeet ovat kasvatuksen preskriptioita: käytännöllisiä kannanottoja, joita voidaan pitää normina eli kehotuksena, joskus jopa vaatimuksena tietynlaiseen toimintaan. Preskriptiot eli normatiiviset, ohjeita antavat kannanotot jäävät tieteellisten teorioiden ulkopuolelle. Teoria ymmärretään kuvaukseksi jostakin kohteesta. Deskriptiot ovat kuvauksia havaittavista ja tiedostettavista ominaisuuksista. Näin ollen didaktiikan normatiivisuutta eli preskriptioita voi kyllä tutkia deskriptiivisen didaktiikan keinoin.

3.3 Opetusharjoittelu reflektiotaitojen kehittäjänä

Virallisessa kouludiskurssissa ajatus opettajan pedagogisen – tai didaktisen - ajattelun taitojen kehittämisestä on ollut mukana eri yhteyksissä vähän eri tavoin ilmaistuna jo vuosikymmeniä. Vuoden 1967 opettajanvalmistustoimikunta korostaa opettajan roolia kasvatus- ja opetuskysymysten asiantuntijana, *...jonka keinot eivät perustu ensisijaisesti vain henkilökohtaisiin mielipiteisiin ja kokemuksiin vaan joka kykenee soveltamaan omaan toimintaansa ja antamiinsa ohjeisiin kasvatustieteellisen tutkimuksen tuloksia ja suorittamaan kokeilua* (Komiteanmietintö, 1967, 14). Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta toteaa, että *opettajan tuli suhtautua työhönsä tutkijanomaisesti* ja korosti koulutuksen tieteellistämistä (Komiteanmietintö, 1975, 40). Opettajankoulutuksen ke-

hittämistoimikunnan mietinnössä puolestaan puhutaan *opettajan ammatillisesta kehittämisestä* (Komiteamietintö, 1989). Opetusharjoittelua ja sen ohjausta on tutkimuskirjallisuudessa ja virkamiestyöryhmissä käsitelty 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa paljonkin. Keskustelu on osaksi liittynyt opettajankoulutuksesta käytyyn yleiskeskusteluun ja normaalikoulujen asemaan opetusharjoittelua palvelevina yliopiston yksikköinä. Opetusharjoittelun ohjauksen työryhmän muistio (Opetusministeriö, 1983) ja Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämisryhmän muistio Uudistuva opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa (Opetusministeriö, 1993) edustavat hallinnon näkökulmaa praktikumien toteutuksessa.

Simola (1995) on käsitellyt perusteellisesti valtiollisessa kouludiskurssissa tapahtunutta opettajankoulutuspuheen muutosta yksilöllistymisestä tavoiterationalisoitumisen ja dekontekstualisoitumisen kautta tieteenalaistumiseen.

Opetusharjoittelun käytäntöön liittyen Vähätalo (1984) kehitteli opetustaidon ja opetusharjoittelun ohjauksen rakennemallia clarkelaisista lähtökohdista ja esitti sovelluksen siitä opettajankoulutusohjelmaan. Malli olikin 1980-luvulla melko paljon käytössä. Hytönen (1973) on tutkinut opettajakokelaiden opetusharjoittelukäyttäytymistä ja selittänyt sitä eräiden persoonallisuudenpiirteiden avulla. Opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvä on Hytösen havainto, jonka mukaan nk. kriittikitilanteissa esiintymisen dimensio on vahvasti yhteydessä opettajakokelaiden persoonallisuuteen. Esiin tulevat erityisesti affektiiviset käyttäytymismuodot (Hytönen, 1973, 156). Opetustaidon arvostelun tekijöitä puolestaan on tutkinut Alikoski (1963). Snellman (1988) pohtii opetusharjoittelun ohjaamiseen liittyviä käsityksiä hyvästä opettamisesta ja niihin liittyvien ennakkokäsitysten hyödyntämistä ohjauksessa.

Opiskelijat kokevat opetusharjoittelun yleensä hyödyllisenä opettajankoulutuksen osana. Toisaalta se on usein samalla raskas koulutusvaihe, koska oma persoona on koko ajan mukana opetustapahtumassa. Monissa tutkimuksissa on tullut esiin harjoittelua koskevien kommenttien ristiriitaisuus (ks. esim. Lauriala, 1990, 69; Uusikylä, 1990, 112). Opetusharjoittelu nähdään toisaalta antoisimpana ja merkityksellisimpänä tulevaa työtä ajatellen ja toisaalta erittäin ahdistavana, stressaavana ja itsetuntoa koettelevana. Varsinkin päättöharjoittelusta on todettu sen toisaalta olevan kaikkein opettavaisin harjoittelu koko koulutuksen aikana ja toisaalta väitetään siinä olevan jotain pahasti vialla. Tämäntapaiset kokemukset lienevät yleisiä kaikissa sellaisissa tilanteissa, joissa arvioidaan ohjattavan henkilökohtaisia kykyjä ja ominaisuuksia.

Opiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuslaitoksissa ovat opetusharjoittelun suhteen vaihtelevia ja osittain opiskeluvaiheesta riippuvia. Tämä osoittanee ohjauksen olevan toisaalta ohjaajaherkkää ja toisaalta opiskelijaherkkää: "Kaikki riippui siitä kenen lehtorin luokkaan sattui joutumaan."

Edellä esiin tuotuun ohjaustilanteen problematiikkaan liittyy väite, että opiskelijalle opetusharjoittelussa annetut ohjeet ovat luonteeltaan varsin normatiivisia. Ohjaajilla vaikuttaa olevan jossain määrin erilaisia ohjeita ja neuvoja. Toisaalta esitetään reseptikokoelmia ja toisaalta vaihtoehtoisia didaktisia ratkaisumalleja. Viime kädessä opiskelija tietenkin ratkaisee itse, miten tarpeelliseksi hän kokee noudattaa annettuja ohjeita (vrt. Uusikylä, 1980, 7).

Opetusharjoittelua voi tarkastella myös tiedonintressien näkökulmasta. Niemi toteaa, että instrumentaaliseen toimintaan liittyy pyrkimys tekniseen hallintaan ja usein myös valta-aseman ylläpitoon. Opettajankoulutuksessa tämä merkitsee hänen mukaansa opetusteknologista korostusta ja opetukseen kuuluvia hallinnan taitoja, jolloin tieto ja opetuksen taidot jäävät persoonattomiksi ja syvemmillä merkityssuhteiltaan vajaiksi. Tekniselle tiedonintressille vastakkaiseksi hän näkee praktisen tiedonintressin, jolloin opettajan työn merkityssuhteiden ymmärtäminen ja pyrkimys tulkita niitä korostuu. Harjoittelun yhteydessä tämä merkitsee opettajan käsitystä omasta roolistaan ja ammatti-identiteetistään sekä hänen tiedonkäsityksensä ja kasvatustilafilosofiansa nousemista tärkeiksi opettajaksi oppimisen alueiksi. (Niemi, 1993, 41.)

Talvitie (1996) on tutkinut opetusharjoittelun ohjausta muutoksen käynnistäjänä terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Opiskelijat odottivat ohjaajiltaan tukea ja myönteisyyttä sekä apua teoreettisen tiedon ja käytännön taidon yhteyksien löytymisessä. Ohjaajan tehtäväksi koettiin opetusharjoittelijan toiminnan pukeminen metakielelle. Konkreettisten toimintojen ja metatason välisen yhteyden sekä toiminnan perusteiden osoittaminen on tärkeää. Pyrkimyksenä on, että ohjattava reflektion tuloksena itse oivaltaa toimintansa perusteet ja ratkaisuvaihtoehdot (Talvitie, 1996, 256).

Heikkilä-Laakso puhuu ohjauksen interventioprosesseista ohjaajien käyttäminä ohjaustyyleinä, joita hän erottaa neljä. Hyväksyvässä ohjaustyyliä ydinajatuksena on opiskelijan hyväksyminen ja emotionaalisen tuen tarjoaminen. Opiskelijan tulisi itse etsiä ratkaisuja. Katalyyttista ohjaustyyliä käyttäessään ohjaaja kannustaa opiskelijaa etsimään ja jäsentämään päätöksentekoon tarvittavaa tietoutta. Ristiriitojen osoittamisen tyyliä ohjaaja osoittaa hienovaraisesti opiskelijalle hänen toimintansa epäjohtamomukaisuuksia. Ohjaajalta edellytetään hy-

vää ihmistuntemusta ja tyylin soveltaminen onnistunee paremmin vasta harjoittelun loppupuolella. Neljäntenä tyylinä Heikkilä-Laakso mainitsee ohjeiden antamisen tyylin, jota hän pitää nopeimpana tapana päästä päämäärään. Kyseessä on asiantuntijan antama resepti ongelman ratkaisemiseksi. Heikkoutena tuodaan esiin, että opiskelijan oma ongelmanratkaisukyky ei ehkä kehity hänen odottaessaan ohjaajan ratkaisevan hänen ongelmansa. (Heikkilä-Laakso, 1995.)

Opetusharjoittelun ohjaaja joutuu tehtävässään hyvin erilaisten odotusten kohteeksi. Toisaalta odotetaan dialogista keskustelua ja käsitteellistämistä, toisaalta selviä ja yksinkertaisia ohjeita. Ohjaaja tasapainoilee deskriptiivisyyden ja normatiivisuuden välillä ja joutunee toisinaan kysymään itseltäänkin, onko kyse opetuksesta vai indoktrinaatiosta (ks. esim. Puolimatka, 1995, 153-181).

Ohjaajakoulutus on voinut painottaa opiskelijoille annettavaa ohjausta tiettyyn suuntaan. Opiskelijan harjoittelua kritisoivasta ohjaustavasta on pyritty enemmän työnohjaukselliseen suuntaan, jossa yhteisvastuullisuus ja pyrkimys vuorovaikutuksen symmetrisyyteen tulee keskeiseksi. Ohjaajien itsensä saamat neuvot ovat muodoltaan, osin sisällöltäänkin, kovin samantapaisia kuin opiskelijoille annetut reseptit. Useat harjoittelutilanteen ongelmista liittyvät vuorovaikutukseen ja viestinnän häiriöihin ja niinpä ohjaajille on koulutustilaisuuksissa annettu käytännön neuvoja esim. seuraavaan tapaan:

- Kohdista palaute käyttäytymiseen, älä henkilöön.
- Puhu havainnoistasi, älä päätelmistäsi.
- Anna ideoita ja tietoja – älä tyrkytä neuvoja.
- Käytä selvää kieltä, vältä didaktista keikarointia.
- Kuuntele mitä opiskelijalla on sanottavana.

(Opetusministeriö, 1983, 44.)

Ohjaajakoulutuksessa huomio kiinnitetään ihmissuhdetaitoihin eli palautteen antamisen taitoon. Ohjaajan olisi kyettävä näkemään opiskelijan valmiudet suoriutua opetustilanteista ja tunnistettava hänen tarpeensa ja kykynsä ottaa vastaan palautetta toiminnastaan. Ohjauskoulutuksessa onkin korostettu opiskelijan kuuntelemista. Opiskelijan ilmaistessa itse ne asiat, joihin hän kiinnittää opetuksessaan huomiota, saadaan käsitys hänen reflektiovalmiuksistaan. Tämän perusteella ohjaaja pyrkii kiinnittämään huomion relevantteihin kohteisiin.

3.4 Pedagogisen ajattelun kehittäminen opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksessa käsiteltävää didaktista tietoutta voidaan tarkastella myös oppimisen teorioiden näkökulmasta. Ausubelin (1968) oppimisen teoria havainnollistaa nelikenttänä kahden käsiteparin avulla mielekkään tai mekaanisen oppimisen sekä omatoimisen tai vastaanottavan oppimisen eroja.

MIELEKÄS meaningful learning

Opiskelija saa didaktiset ohjeet valmiina yleistyksien ja teorian muodossa. Nämä ohjeet hän liittää mielessään oleviin järkevällä tavalla.	Opiskelija soveltaa saamiaan didaktisia ohjeita ja löytää itse yleistyksiä. Hän liittää oivalluksensa mielessään jo oleviin järkevällä tavalla kokonaisuudeksi.
VASTAANOTTAVA receptive learning	OMATOIMINEN discovery learning
Opiskelija saa didaktiset ohjeet valmiina, mutta ne eivät muodosta kokonaisuutta. Hän painaa neuvot mieleen - ulkoa oppien - ja noudattaa niitä ymmärtämättä niiden tarkoitusta.	Opiskelija soveltaa saamiaan didaktisia ohjeita löytämättä yleistyksiä. Ohjeista ei hänen mielessään muodostu mielekkäitä kokonaisuuksia.

MEKAANINEN rote learning

Kuvio 3. Ausubelin (1968) oppimisen lajit nelikentäksi havainnollistettuna ja sovellettuina didaktisiin ohjeisiin

Kuvio havainnollistaa erittäin hyvin opiskelijoiden erilaisia tapoja liittää saamiaan opetusohjeita omiin aiempiin kokemuksiinsa. Koulutuksen tavoitteena on pyrkimys kehittää opiskelijan pedagogista ajattelua mielekkään ja keksivän, omatoimisen oppimisen suuntaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija aidosti ymmärtää opittavan asian ja kykenee intuitiiviseen, luovaan ja itsenäiseen ajatteluun. Tähän pääsemiseksi on usein edettävä välivaiheiden kautta. Ausubelin mukaan myös vastaanottavaa oppimista voi pitää arvokkaana, mikäli mieltävän oppimisen

ehdot täyttyvät. Siirtovaikutus (transfer) on mieltävässä oppimisessa suurempi kuin rutiinioppimisessa. Von Wright (1996a, 17) toteaa transferoituvien tietojen ja taitojen opettamisen olevan eräs pedagogiikan ydinteemoista, johon yhdistyy kysymys siitä, miten oppimista voidaan vapauttaa sen kontekstisidonnaisuudesta.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa luonteenomaista on tutkimuspohjaisuus. Koulutuksessa pyritään syvälliseen pedagogiseen perehtyneisyyteen ja akateemisen koulutuksen itsensä kehittämisen mahdollisuuteen. Erityinen paino on opettajan ajattelun taitojen kehittämisellä, joihin liittyvät metodologisen ajattelun taidot opintoprojektin tutkielmiseen. Kansanen liitti vuonna 1990 koulutuksen tason kohottamiseen myös vaatimuksen opettajankouluttajien, lähinnä didaktiikan lehtorien ja harjoittelukoulun lehtorien pätevyysvaatimusten nostamisesta tohtorin ja lisensiaatin tutkinnon tasolle. Osittain tämä on jo toteutunut. (Kansanen, 1990b, 25-31.)

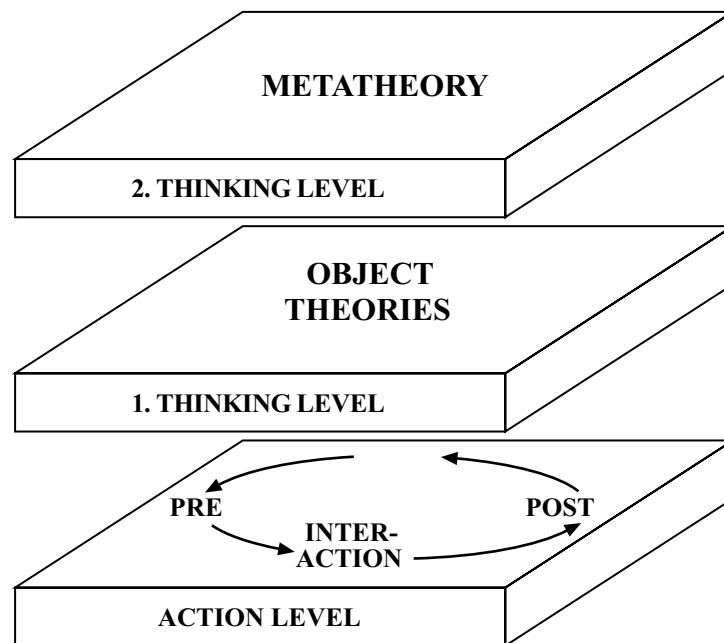
König (1975, 26-31) käyttää eri kohteiden tarkastelusta käsitteitä objektiteoria ja metateoria. Objektiteoriat syntyvät, kun tarkastellaan toimintaa, josta rakennetaan malleja ja kokonaisuuksia. Erilaisia objektiteorioita voi olla useita, mutta niitä puolestaan voidaan tarkastella metateorian eli kokonaisuutena. Königille objektiteoria on teoriaa opetuksen käytännöstä ja metateoria teoriaa kasvatustieteestä tieteenalana.

Kansanen on kehittänyt Königin ideaa eteenpäin ja hän on useissa eri yhteyksissä (ks. esim. 1993a) kuvannut didaktista tasoajattelua. 1) Alimpana on *toimintataso* (opetustapahtuman suunnittelu, toteutus, arviointi), jolla opettajan ratkaisut perustuvat tilannekohtaisesti opetuksen perustaitoihin. 2) Seuraavalla nk. ensimmäisellä ajattelutasolla ovat objektiteoriat. *Objektitasolla* toimintatason tapahtumia tarkastellaan teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Tämä edellyttää sekä oppiaineen hallintaa että kasvatustieteellistä aineenhallintaa. Opettaja soveltaa tällöin omia praktisia teorioitaan. 3) Nk. toisella ajattelutasolla on metateoria. *Metatasolla* tarkastelu kohdistetaan edellisen tason ratkaisuihin, synteisien laadintaan ja perusteluiden pohdintaan. Opettajan toimintaperusta tieteistyy siirryttäessä ajattelussa ylemmille tasoille.

Toimintatason tapahtumiin liittyvä koulutus kehittää opettajan käytännön taitoja, mutta estää hänen itsenäisyytensä pitämällä hänet edelleen toimintatason piirissä. Ohjattaessa opettajan ajattelua objektiteoriatasolle, voidaan lisätä opettajan osuutta toiminnan ohjaamisessa. Ollakseen itsenäistä, opettajan pedagogisen ajattelun tulisi kuitenkin ulottua metateoriatasolle, joka merkitsee teoretisointia. Opettajankoulutuksen syventävät opinnot tukevat opiskelijan kriittisyyttä ja itse-

näistä arviointikykyä. Idea metateoriatason asiantuntemuksesta on periaatteessa toteutettu suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Käytännössä ei ehkä vielä olla näin pitkällä.

Kansanen pedagogisen ajattelun tasomallia tullaan jatkossa käyttämään ohjaajien ohjauspyrkimysten analyysissä hyväksi tarkastelemalla ohjausintentioiden sijoittumista mallin eri tasoille. Tavoitteisuuden suhteen ajatuksena on, että mitä enemmän opettaja reflektoi omaa opetustaan ja sen lähtökohtia, sitä enemmän hän tulee tietoiseksi arvoistaan.



Kuvio 4. Opettajan pedagogisen ajattelun tasot (Kansanen, 1993a)

Tämän tutkimuksen kannalta ohjeiden ja neuvojen antaminen sinällään on käytännön toiminnan tapahtuma. Neuvojen käsitteellinen laajuus, niiden perustelut tai taustalla olevat ohjausintentioidet voivat periaatteessa sijoittua mille hyvänsä tasolle. Aiempien opettajia tai opettajaksi opiskelevia koskevien pedagogisen ajattelun tutkimusten mukaan metateoreettisen ajattelun piirteitä esiintyy hyvin harvoin. Tämä on tullut esiin riippumatta siitä, mihin sisällölliseen kontekstiin pedagogisen ajattelun tutkimus on liittynyt. (Ks. esim. Hulkkonen, 1996; Tieliinen, 1998; Toom, 2000.)

3.5 Opetusharjoittelun ohjaustilanteet ja neuvot

Opetusharjoittelun yhteydessä annettava ohjaus on luonteeltaan sekä ryhmäohjausta että yksilöohjausta. Molempia ohjausmuotoja voidaan käyttää sekä ennen opetustapahtumaa että sen jälkeen. Yleisimmin ryhmäohjaus on kuitenkin ennakoivaa. Siinä ohjaaja ottaa esille asioita, jotka oppilaan, opetettavan aineen, tunnin rakenteen tms. kannalta ovat merkityksellisiä ja tarpeen ottaa huomioon opetustilanteeseen valmistauduttaessa. Ryhmäohjaus koskee kaikkia tietyssä luokassa tai tietyssä oppiaineessa harjoittelevia, mutta ryhmäohjaustilanteeseen saavat tulla mukaan kaikki kiinnostuneet.

Yksilöohjaus on usein opetustapahtuman jälkeen tapahtuvaa, jolloin opiskelija saa palautetta toteuttamastaan opetustapahtumasta tai -jaksosta ja jolloin ohjaaja kiinnittää opiskelijan huomion asioihin, joita hän pitää merkityksellisinä kyseisiin tilanteisiin liittyen. Onnistuneista ratkaisuksista ja onnistuneesta vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa annetaan myönteistä palautetta, toisaalta kiinnitetään opiskelijan huomio asioihin, joita on syytä vielä pohtia. Yksilöohjaustilanteessa opiskelijan oma panos ja erityisesti hänen perustelunsa tekemiensä ratkaisujen suhteen ovat ensiarvoisen tärkeitä. Opiskelijan oma pedagoginen ajattelu antaa ohjaajalle tarpeellista informaatiota ja tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen, jossa ohjaajan pedagoginen ajattelu tulee rikastuttamaan reflektiota. Kun ohjaaja tuntee opiskelijansa pedagogisen ajattelun lähtökohdat, hän voi yksilöohjauksessaan myös ennakoivasti ottaa esille opetustapahtumaan liittyviä kysymyksiä.

Ryhmäohjaustilanteisiin on yleensä varattu aikaa yhden tai kahden oppitunnin verran kerrallaan. Yksilöohjaus on useimmiten välittömästi opetustapahtuman jälkeen toteutuvaa eli välitunnin aikana tapahtuvaa ohjausta. Kun ohjaaja ja opiskelija löytävät yhteistä aikaa, he keskustelevat pitempäänkin. Varsinkin opetusjakson päätteeksi käydään laajempi keskustelu. Eri ohjaajaryhmät toimivat hiukan eri tavoin kukin omien realististen mahdollisuuksiensa mukaan. Myös harjoitteluvaihe vaikuttaa annettavan ohjauksen määrään ja laatuun.

Opetusharjoittelun ohjaustilanne itsessään synnyttää ohjeita. Osa näin syntyvistä ohjeista liittyy suoraan opetuksen interaktiiviseen vaiheeseen eli luokkatilanteeseen oppitunnilla. Osa ohjeista puolestaan liittyy harjoittelusta suoriutumiseen, ts. toimintaan tietyssä opettajan-koulutuksen kontekstissa, jota ei enää ole siinä vaiheessa, kun opettajaksi valmistunut on siirtynyt työhön kentälle. Omassa työssään hän tuottaa selviytymisohjeet itselleen ja kenties keskustelee kollegoiden tai työnohjaajan kanssa.

Kirjallisuudesta löytyy erilaisista yhteyksistä esimerkkejä ohjeista ja neuvoista. Yleisimmin neuvot liittyvät käytännön opetustilanteesta selviytymiseen (ks. esim. Meisalo & Lavonen, 1994). Neuvojen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa selviytymään luokkahuonetilanteista ja saada aikaan onnistunutta opetusta. Nimenomaan luokanopettajakoulutuksessa paitsi itse opettamiseen myös opetusharjoittelun ohjaukseen tulee mukaan nk. moniottelijan näkökulma. Useat oppiaineet ja toisaalta kokonaisvaltainen vastuu oppilaista asettavat ohjauksellekin hieman erilaisia vaatimuksia kuin esim. aineenopettajakoulutuksessa.

Ohjeet ja neuvot ovat vain osa ohjausta. Niiden osuus näyttää kuitenkin melko merkittävältä. Tiitan mukaan noin 28 % ohjauskustelusta on ohjeita antavaa tai neuvoja ja mielipiteitä (Tiitta, 1993, 61).

Miettinen (1995) tutki toimintaohjeiden hyödyllisyyttä. Tutkimushenkilöinä oli 88 helsinkiläistä luokanopettajaa, jotka olivat ilmoittautuneet halukkaiksi ohjaamaan kenttäharjoitteluun tulevia opiskelijoita. Mittavälineenä oli 150 toimintaohjetta sisältävä kyselylomake. Ohjeiden hyödyllisyyttä arvioitiin Likert-tyyppisellä asteikolla 0-7 hyödyllisimmän ohjeen saadessa suurimman arvon. Toimintaohjeet oli koottu Mitzschken ym. (1984) ja Meyerin (1991) kirjoista. Kaikkien toimintaohjeiden hyödyllisyyttä kuvaava keskiarvo oli 4.7, jota tutkija pitää varsin korkeana. Kaikkein hyödyllisimpänä yksittäisenä ohjeena pidettiin neuvoa *Anna kotitehtävät selkeästi* (6.76). Seuraavat olivat: *Käytä hyväksi oppilaita kiinnostavia ajankohtaisia tapahtumia* (6.75) ja *muotoile kysymykset selkeiksi* (6.72). Hyödyttömimmäksi arvioitiin ohje: *Valitse vain taitavasti tehdyt oppilastyöt näytteille* (0.71). Myös ohjeita *päästä taululle vain ne oppilaat, jotka ovat siistejä ja nopeita* (1.15) sekä *sijoitu luokassa siten, että päivänvalo on takanasi* (1.17) pidettiin tarpeettomina.

Ohjaustilanteeseen liittyy kysymys sen luonteesta. Ohjauksen dialogisuus voi olla luonteeltaan avointa tai teknistä. Avoimelle dialogille on ominaista yhteinen ihmettely, tutkiva asenne, jossa kunnioitetaan varauksetta toista. Pyrkimys on oivallusten tekemiseen muuttuvan todellisuuden suhteen. Painopiste avoimessa dialogissa on pikemminkin vuorokuuntelussa kuin vuoropuhelussa. Tekninen dialogi on luonteeltaan lähinnä tietämistä, ei ihmettelyä, joka nähdään pikemminkin tietämättömyytenä. Tarkkaavaisuus on rajoittunutta, eikä todellisuudessa toista kuuntelevaa ja arvostavaa. (Ojanen, 2000, 64-65.)

Hodkinsonin ja Hodkinsonin (1997) mukaan opetustaan uudistamaan pyrkivät opetusharjoittelijat eroavat koulutetuista opettajista siinä, että he eivät yleensä kykene tekemään päätöksiä nojautumatta

luokanopettajan tärkeinä pitämiin asioihin tai heidän asettamiinsa odotuksiin. Hayes (1999, 344) toteaa, että on kuitenkin epäselvää, missä määrin opiskelijan opetustaitojen kehitys on sidoksissa kokeneilta opettajilta saatuihin viesteihin tai opiskelijoiden halukkuuteen vastaanottaa neuvoja. Näyttäisi kuitenkin siltä, että kehittymisen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat reflektiokyky ja halu kokeneiden opettajien neuvojen kuuntelemiseen sekä sellainen asenne, jossa uudet ajatukset voidaan hyväksyä osaksi olemassa olevaa ymmärrystä (Hayes, 1999, 350).

Kokemuksen lisääntyminen näyttäisi johtavan opettajat tekemään pedagogisia päätöksiä ennemminkin intuition kuin rationaalisten perusteiden pohjalta. Esim. Calderhead (1984) arvelee, että sellaiset päätökset, jotka kokeneelle opettajalle ovat rutiinia eivätkä edellytä tietoista ajattelua, saattavat edellyttää kokemattomalta opettajalta nimenomaan tietoista päätöstä. Tehokas praktikko on kehittynyt spontaanissa päätöksenteossa, jolle näyttäisi olevan ominaista intuitiivisuus. Hayesin (1999, 345) mukaan rationaalinen, tietoinen päätöksenteko on luonteenomaista aloittelijoille, koska he eivät osaa reagoida luokahuonetilanteisiin spontaanisti. Rationaalisuus ilmenee tarkoissa yksityiskohtaisissa suunnitelmissa, joiden avulla toiminnan intentionaalisuus ja perustelut ilmaistaan ohjaajille. Kokemuksen myötä opetusharjoittelijan opetus kehittyy enemmän spontaaniksi ja vähemmän tietoiseksi. Opettajaksi opiskelevat kehittyvät riippumattommiksi ohjaajistaan ja saavat enemmän varmuutta luottaa omiin kykyihinsä ja käyttää niitä tiedostamattomalla tavalla. Paradoksaalista tässä kehityksessä on se, että opiskelijoiden kehittyessä opettamisessaan yhä paremmiksi, he kykenevät yhä huonommin selittämään, miksi tekevät niin kuin tekevät. Kyseessä on siirtyminen intuitiivisen toiminnan suuntaan, jolloin perusteluja on usein hankala nimetä.

3.6 Ohjaajan tavoitetietoisuus

3.6.1 Ohjaajan omalle toiminnalleen asettamat intentiot

Opettaminen ja ohjaaminen on tavoitteellista toimintaa. Opettaessaan jotain asiaa muille tai ohjatessaan toista eteenpäin, ihmisellä on mielessään tietyt tavoitteet, joita kohden tulee pyrkiä. Nämä tavoitteet pohjautuvat sekä opetussuunnitelmaan että opettajan tai ohjaajan omiin käsityksiin hyvästä opetuksesta. Opetusharjoittelun ohjaustilanteissa opettajankoulutuksen opetussuunnitelma sekä kokonaisuutena että erityisesti opetusharjoittelua koskevilta osiltaan on ohjaajan toiminnan

taustalla. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen edellyttää niiden sisäistämistä osaksi omaa toimintaa. Kansanen (1995a, 15) toteaa, että tällöin opetussuunnitelman sisältö ja oma ajattelu sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, josta voi käyttää ilmaisua tavoitteisuus.

Opetussuunnitelma muodostaa yhteisesti sovitun pohjan ja on sellaisenaan sisällöltään varsin väljä. Ohjaajan oma käyttöteoria on itse toiminnan kannalta ratkaisevampi. Henkilökohtaisen käyttöteorian taustalla vaikuttavat arvot, asenteet, ihanteet, käsitykset, kokemukset, oma lukeneisuus jne. ovat keskeisessä asemassa ohjaajan määrittäessä omia tavoitteitaan toiminnalle. Voidaan puhua kasvatuksellisista pyrkimyksistä ja ohjaajan tai opettajan tavoitetietoisuudesta, intentionaalisuudesta. Olennaista tässä käsiteltävän tavoitteisuuden kannalta on se, että se suuntautuu opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseen. Ohjaaja siis yrittää saada opiskelijan opettamaan esim. siten, että oppilaat oppivat kertolaskut tehokkaasti. Ohjaajalla itsellään on jonkinlainen käsitys siitä, miten tämä voisi tapahtua ja jos hän itse opettaisi kertolaskut, hän asettaisi tavoitteet ja valitsisi menetelmät, joilla saavuttaisi ne. Ohjaustilanteessa ohjaajan pyrkimys kohdistuu ensisijaisesti opiskelijan oppimiseen, ts. hänen valmiuksiinsa opettaa kertolaskuja ja välillisesti oppilaiden oppimiseen.

Ohjaustilanteessa ohjaajan ohjausintentio on vaikuttamassa siihen, millaisia ohjeita ja neuvoja hän opiskelijalle antaa. Opiskelijoiden kannalta neuvojen antaminen tulee ymmärrettävämmäksi, jos ohjaaja ilmaisee, mihin hän ohjauksellaan pyrkii. Ohjaajilta kysytäänkin heidän ohjauspyrkimyksistään ja vastaavasti opiskelijoilta kysytään, ovatko he tiedostaneet ohjaajan ohjausintention. Tutkimuksissa on tullut esiin, että tietoisuus kasvatuksen tavoitteista ja siihen liittyvä reflektiivisyys lisää opettajan ammatillista kasvua kohti eksperttiyttä (ks. esim. Chi, Glaser & Farr, 1988; Korkeakoski, 1997).

Intentionaalinen toiminta määräytyy opettajan käsityksestä omasta osaamisestaan, hänen orientoitumisestaan erilaisiin tilanteisiin ja hänen reflektiokyvyistään (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 1995). Tarkastellessaan lähemmin opettajien intentioiden ulottuvuuksia Yrjönsuuret erottivat seitsemän ammattitaidon ulottuvuutta. Intentionaalisen toiminnan alueelle he sisällyttivät opettajan sisältötiedon, opetustiedon ja kontekstitiedon. Keinojen valinnan ulottuvuuksia olivat didaktinen taito, evaluointitaito ja menetelmätaito. Toiminnan toteuttamisen kannalta keskeinen ulottuvuus oli vuorovaikutustaito.

Kansanen (1998, 168) rinnastaa didaktiikan opetusoppina praktiisiin teorioihin (henkilökohtainen näkökulma) ja toisesta suunnasta tarkasteltuna opetussuunnitelmateorioihin (julkinen näkökulma). Molem-

missä näkökulmissa on kyse normatiivisista kannanotoista. Yksilönäkökulmasta tavoitteisuus eli opettajan objektiteoriat edustavat kasvatajan pyrkimystä tiettyyn kasvatukselliseen päämäärään. Asettaessaan tavoitteen opettaja toimii objektiteorian (praktisen teorian) tasolla. Mutta millaiselle ajattelun tasolle hän pyrkii opastamaan ohjattaviaan?

3.6.2 Pyrkimysten toteutuminen – kysymys ohjaajan auktoriteetista

Opetuksen asiantuntijan tulisi kyetä hahmottamaan opetuksen kokonaisuus ja järjestämään yksittäiset opetustapahtumat pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Ohjaajan toiminnassa tämä tarkoittaa ensinnäkin sen tiedostamista, missä kehitysvaiheessa opiskelija on ja sen analysoimista, mitä opetuksen osatekijöitä meneillään olevassa vaiheessa tulisi harjoitella, jotta opiskelijan opettamisen taidot pääsisivät kehittymään. Ohjaaja siis määrittää toiminnalleen tietyn pyrkimyksen yhtäältä yksittäisen opiskelijan suhteen (yksilötavoitteet) ja toisaalta opiskelijaryhmän suhteen (yleisemmät tavoitteet).

Päämäärään pääseminen eli toivottujen ohjausvaikutusten aikaansaaminen riippuu paitsi ohjaajan taidosta, myös siitä, hyväksyykö ohjattava asiantuntijan pyrkimyksen. On siis kyse ohjaajan auktoriteetista opiskelijaan nähden. Kysymys auktoriteetista nähdään yhtäältä kielteisenä ilmiönä, toisaalta myönteisenä ohjaussuhteen tekijänä. Auctoritas-käsite tarkoittaa aikaansaaneisuutta, pätevyyttä. Käsitteen pohjalta syntyneet laatusanat autoritaarinen ja auktoritatiivinen ovat merkitykseltään erivivahteisia. Yleiskielessä niitä saatetaan käyttää synonyymisesti, mutta kasvatuksen piirissä ne yleensä erotetaan käsitteellisesti. Autoritaarisuuteen liitetään ohjeellisuus, määräävyys ja käskyvalta. Autoritaarinen persoonallisuus saattaa haluta alistaa, esiintyä aggressiivisesti ja ihailla valtaa. Auktoritatiivisuus puolestaan ymmärretään luonteeltaan arvovaltaiseksi, ohjeelliseksi ja määrääväksi. Auktoritatiiviseen persoonallisuuteen liitetään arvovalta, vaikutusvalta ja pätevyys, johon ehdottomasti luotetaan. Auktoritatiivisuus siis ymmärretään kasvatuksen piirissä myönteiseksi ilmiöksi. (vrt. Aikio, toim., 1972.)

Asemaan perustuva muodollinen auktoriteetti saattaa kyllä saada opiskelijan toimimaan haluamallaan tavalla, mutta opiskelija ei välttämättä kunnioita ohjaajansa pyrkimystä. Mikäli opiskelija näkee ohjaajassaan asiantuntijan, jolla on sellaista tietoa, jota hänellä ei vielä ole ja haluaa sen vuoksi kuunnella, mitä auktoriteetilla on sanottavaa, ohjaajan luonnollinen, kyvykkyyteen perustuva auktoriteetti saa opiskelijan toimimaan.

Burbules (1995) määrittelee pedagogisen auktoriteetin neljän lähökohdan pohjalta: 1) Opettajan asennoituminen opetustapahtumaan ja hänen oma käsityksensä identiteetistään ja roolistaan. Opettajan on kysyttävä itseltään, kuka minä opettajana olen ja kenen kanssa olen vuorovaikutuksessa. Tietoisuus oppilaiden näkökulmista ja heidän toimintansa taustoista on tärkeää ja erityisesti sen tarkasteleminen avoimen keskustelun kautta. Tähän liittyy joustavuus, jossa yhden osapuolen asiantuntijuus ei ole hallitsevaa. 2) Opetuksen ja oppimisen suhde on joustava ja opettajan ja oppilaan roolit vaihtelevat tilanteiden mukaan. Opettamis- ja oppimistilanteiden rajat liudentuvat, eikä opettaja enää yksin olekaan se, joka kysyy ja oppilaat niitä, jotka vastaavat. Auktoriteetti muodostuu sille, jolla on tilanteessa jotakin annettavaa. 3) Kuunteleminen legitimoii auktoriteetin. Tällöin toiselle annetaan tilaisuus ilmaista käsityksensä, kannanottonsa ja mielipiteensä ja tilanteelle on ominaista aktiivisuus. Oppilaat rohkaistuvat itsenäiseen käsitystensä ilmaisemiseen ja rohkaistuvat riippumattomien näkökulmien esiin tuomiseen. Tähän liittyy herkkyyys tunnistaa sellaiset tilanteet ja mm. ryhmädynamiikka, joka ehkäisee opetuksen hyvää toteutusta. 4) Auktoriteetin tulee tehdä itsensä tarpeettomaksi. Toisaalta auktoriteetin olemassaolo tulee hyväksyä, toisaalta sen oikeutusta ei pidä kaikissa tilanteissa liikaa kysellä ja viedä huomiota pois itse asiasta. Pyrkimyksenä on tila, jossa vuorovaikutustilanteen osapuolet vastustavat etuoikeuksiin pohjautuvaa auktoriteettia ja sen kyseenalaistaminen kuuluu kaikille osapuolille.

Myös Steutel ja Spiecker (2000) ovat analysoineet auktoriteetin käsitettä. He tuovat esiin käytännöllisen (practical) ja teoreettisen (theoretical) auktoriteetin käsitteet. Käytännöllisellä auktoriteetilla on muodolliseen asemaan perustuvaa valtaa, mutta teoreettisella auktoriteetilla voidaan sanoa olevan arvostusta; häntä kuunnellaan hänen ajatustensa ja käsitystensä vuoksi. Pedagogeilla voidaan katsoa olevan kummankinlaista auktoriteettia. Puhutaan myös laillisen, *de jure*- ja tosiasiallisen, *de facto* – auktoriteetin lajeista. Edellinen perustuu normatiiviseen väitteeseen jonkun oikeudesta käyttää valtaa, jälkimmäinen puolestaan on deskriptiivinen väite jonkun vaikutuksesta toisten käytökseen ja ajatuksiin. Kirjoittajat viittaavat erityisesti Wilsonin kirjoituksiin asiasta (mm. Wilson, 1981). Neuvojen antamisen näkökulmasta Steutel ja Spiecker tuovat esiin Wilsonin (1995, 74) varoituksen siitä, että auktoriteettia ei pidä sekoittaa neuvonantajaan, ohjaajaan tai konsulttiin, sillä heidän toimintansa perustuu rationaalisen argumentoinnin avulla tapahtuvaan suostutteluun. Auktoriteetti puolestaan ajattelee toisen tottelevan häntä riippumatta annettujen käskyjen järkevyydestä.

Edellä sanotun perusteella voi arvella opetusharjoittelun ohjaajan intentioiden toteutuvan lähinnä *de facto* –käytännöllisen auktoriteetin pohjalta: ohjeita ei noudateta pelosta vaan kunnioituksen vuoksi.

Auktoriteettikysymys liittyy ohjauksen valtasuhteisiin. On selvää, että ohjaajalla on koulutuksensa, kokemuksensa ja asemansa mukanaan tuomaa valtaa opiskelijaan nähden. Mikäli näihin lähtökohtiin liittyy aito vuorovaikutuksen symmetrisyys ja toinen toisensa kunnioittaminen, ohjaaja voi saavuttaa aidon auktoriteetin aseman.

III EMPIIRINEN TOTEUTUS

4 TUTKIMUKSEN KOHDE JA TUTKITTAVAT

Tutkimus suoritettiin lähestymällä pedagogisen ajattelun teemaa opetusharjoittelun ohjauksessa annettavien neuvojen ja taustalla vaikuttavien intentioiden kautta. Opiskelijoiden käsityksiä opetusharjoittelusta pidettiin tärkeinä tutkittavaan ilmiöön liittyvän problematiikan liittämiseksi kontekstiinsa. Tutkittaviksi tulivat Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutusohjelman kaikki ohjaajat ja kaikki opiskelijat yhden vuoden ajalta. Aineiston hankinnan keinot ovat kyselyt ja haastattelut sekä validoivana materiaalina nauhoitukset ohjaustilanteista.

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajan pedagogista ajattelua opetusharjoittelussa annettavien ohjeiden ja neuvojen sekä ohjaajien ohjauspyrkimysten kautta. Opetusohjeet ja ohjausintentiot liitetään siihen kontekstiin, jossa ne esiintyvät selvittämällä opiskelijoiden käsityksiä opetusharjoitteluista. Tutkimusongelmiksi täsmentyvät seuraavat:

1. Millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelun ohjaajat opiskelijoille antavat ja millaisia ohjeita ja neuvoja opiskelijat ovat saaneet?
 - 1.1. Miten ohjeet ja neuvot jakautuvat eri harjoitteluvaiheiden kesken?
 - 1.2. Mitkä ovat eniten ja vähiten käytetyt ohjeet?
 - 1.3. Miten eri ohjaajaryhmien antamat ohjeet eroavat toisistaan?
 - 1.4. Millaisia eroja ilmenee eri sukupuolten ja iältään ja opettajakokemukseltaan erilaisten ohjaajaryhmien antamissa ohjeissa?
2. Millaisia ohjausintentioita opetusharjoittelun ohjaajilla on?
 - 2.1. Mihin ohjaajat itse sanoivat ohjauksellaan pyrkineensä?
 - 2.2. Miten ohjaajien ilmaisemat ja opiskelijoiden havaitsemat ohjauspyrkimykset eroavat toisistaan?
 - 2.3. Millaista pedagogista ajattelua ohjauspyrkimykset ilmentävät?

3. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on opetusharjoittelusta?

- 3.1. Millaisia tekijöitä liittyy neuvojen saamiseen ja niiden noudattamiseen?
- 3.2. Millaiseksi opiskelija kokee ohjaussuhteen?
- 3.3. Miten opetussuunnitelma toteutuu eri harjoitteluvaiheissa?

Tieto hankitaan ohjaussuhteen molemmilta osapuolilta – sekä opiskelijoilta että ohjaajilta – eri harjoitteluvaiheissa. Eri ryhmien ohjaajia vertaillaan heidän antamansa ohjauksen suhteen. Vastaukset ensimmäiseen tutkimusongelmaan ovat opettajien (ohjaajien) pedagogisen ajattelun ilmentymiä ja antavat käsityksen siitä, mitkä ovat eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen painopistealueet. Implisiittisesti niiden kautta heijastuu myös jotakin ohjaajan käsityksestä hyvästä opetuksesta ja hyvästä opettajasta – pyrkiihän jokainen ohjaamaan niin, että opiskelija kehittyy mahdollisimman taitavaksi opettajaksi.

Vastaukset toiseen tutkimusongelmaan ilmaisevat ohjauksen taustalla olevaa tavoitteellisuutta ja toimivat myös ohjaajan pedagogisen ajattelun kuvaajina. Tietty ohjauspyrkimys on ohjaajan tekemä pedagoginen päätös halutun kehityssuunnan suhteen.

Tutkimuksessa halutaan myös selvittää eräitä opetusharjoittelun toteutumiseen liittyviä tekijöitä. Lähinnä tarkastelu kohdistuu ohjeiden ja neuvojen saamiseen liittyviin kysymyksiin. Opiskelijoiden vastaus-ten kautta selvitetään eräitä ohjaussuhteessa ilmeneviä tekijöitä sekä opetussuunnitelman toteutumista eri harjoitteluvaiheissa.

Clarkin ja Petersonin (1986) mukaan opettajan ajattelua selvittäessä yleensä keskitytään suunnitteluun, interaktiivisiin ajatuksiin ja päätöksiin sekä teorioihin ja uskomuksiin. Opetusharjoittelun ohjaajan kyseessä ollen suunnittelun osuus tässä tutkimuksessa jää vähäiseksi, mutta vuorovaikutuksessa ohjaustilanteessa ajatellaan saatavan esiin jotain niistä ajatuksista, uskomuksista ja teorioista, jotka kuvaavat ohjaajan pedagogista ajattelua.

Opiskelijat ovat saaneet opetusohjeet luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun yhteydessä joko yksittäis- tai ryhmäohjaustilanteissa. Ohjeet on saatettu antaa ennakoivasti opetuksen suunnitteluvaiheessa (preinteraktio) tai palautteena opetustapahtuman jälkeisissä ohjaustilanteissa (postinteraktio). Opiskelija on siis saanut ohjeet avuksi omaa opettamistaan ajatellen. Ohjaajan roolina on ollut antaa ennakko-ohjeita tai palautetta ohjaajan itsensä tekemän tilannearvion pohjalta.

4.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuskohde, aineistonhankinta, analysoinnissa käytetyt menetelmät ja tulosten ja johtopäätösten aihealueet kuvataan seuraavassa pelkistetyssä kulkukaaviossa.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS	TUTKIMUSKOHDE	AINEISTON-HANKINTA	AINEISTON ANALYYSI	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET
Opettajan (pedagogisen) ajattelun tutkimus	Opetusharjoittelun ohjaajien antamat ohjeet ja neuvot	(Esikysely) Kysely I	Sisällön analyysi • kvantitatiivinen • kvalitatiivinen Faktorianalyysi (viitteellisesti) Transformaatio-analyysi	Opetusohjeet
Reseptologia-tutkimukset	Ohjaajien ohjauspyrkimykset	Nauhoitukset (validointi)	Kvalitatiivinen analyysi Kvantitatiivinen analyysi	Ohjauspyrkimykset
Opetussuunnitelman ja opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys	Opiskelijoiden käsitykset opetusharjoittelusta	Kysely II Haastattelu	Kvalitatiivinen analyysi	Opetusharjoittelukäsitykset
Eksperttiuden kehittyminen				Didaktiset toimintamallit

Kuvio 5. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten muodostavat opettajan pedagogista ajattelua selvittävät tutkimukset (ks. Clarkin & Petersonin yhteenveto, 1986; Kansanen, 1991; Kansanen ym., 2000) sekä ns. reseptologiatutkimukset (Meyer, 1991; Grell 1979; Drerup, 1988; Meri, 1998). Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun konteksti on tutkimuksen käytännöllinen viitekehys. Ohjaajan katsotaan edustavan opiskelijaan nähden eksperttiyttä, jolloin asiantuntijuuteen liitettäviä ominaisuuksia voidaan käyttää tarkastelun taustalla. Tutkittava ilmiö on luonteeltaan normatiivinen. Induktiivisen lähestymistavan pohjalta pyritään löytämään didaktisia malleja valottamaan opettajan pedagogisen ajattelun muodostumista.

Tutkimus toteutettiin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Aineistonhankinnan välineenä oli **kysely**, joka esitettiin opetusharjoittelun ohjaajille (**LIITE 1**) ja opiskelijoille (**LIITE 2**). Kysely oli luonteeltaan avoin eli vastaajat saivat vapaasti omin sanoin ilmaista käsityksensä tutkittavasta asiasta. Kysely laadittiin tarkoituksellisesti

siten, että se esitettiin vasta harjoittelujen jälkeen. Näin menetellen pyrittiin saamaan esiin huomionarvoiset, tärkeät ohjeet eli sellaiset, jotka ovat jääneet jollakin tavalla mieleen. Tässä suhteessa menettely muistuttaa ajattelututkimuksen nk. *well remembered events* –tekniikkaa. Päättöharjoitteluvaiheessa olleille opiskelijoille esitettiin kolme lisäkysymystä (LIITE 3). Kyselyä täydentämään toteutettiin **puolistrukturoitu teemahaastattelu** (LIITE 4), johon osallistui päättöharjoittelussa olleita opiskelijoita. Aineiston validointia varten käytettävissä oli 18 eri opetusharjoittelun ohjaustilanteen litteroidut **nauhoitukset**. Nauhoitukset sisälsivät opetusharjoittelun ohjaajan ja opiskelijan välistä ohjauskeskustelua.

Kyselyn toimivuutta testattiin suorittamalla **esikysely** Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutusohjelman päättöharjoittelijoille sekä luokanopettajan poikkeuskoulutuksen opiskelijoille. Esitutkimusryhmäksi valittiin eri ryhmä kuin varsinaiset tutkittavat, jotta kaikki varsinaiset tutkimushenkilöt olisivat samassa asemassa ja saisivat vapaasanaisin vastauksin täytettäväksi tarkoitettun kyselyn samanaikaisesti. Lisäksi haluttiin, että vastaajilla ei etukäteen ole tietoa tulevasta kyselystä eivätkä he kohdista tarkkaavaisuuttaan opetusharjoittelun aikana nimenomaisesti kyselyssä esiin tuleviin asioihin. Esikyselyyn osallistui noin 80 opetusharjoittelussa ollutta opiskelijaa.

Esikyselyn perusteella kyselylomakkeeseen liitettiin sekä opiskelijoille että ohjaajille yksi kysymys lisää, nimittäin kysymys ohjaajien ohjauspyrkimyksistä. Näin ajateltiin saatavan käsitys niistä tavoitteista, joita ohjaajat työnsä asettavat ja jotka mahdollisesti kuvastavat ohjaajan pedagogista ajattelua.

4.3 Tutkimushenkilöt

Aineisto on kerätty Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutuslinjan opiskelijoilta ja opetusharjoittelua ohjaavilta normaalikoulun lehtoreilta, aine- ja yleisdidaktiikan lehtoreilta sekä kenttäharjoittelua ohjaavilta opettajilta. Aineistonhankinnan kohteena olivat kaikki luokanopettajakoulutuksen eri harjoitteluvaiheiden opiskelijat ja ohjaajat ensimmäistä perusharjoittelua lukuun ottamatta. Kyseinen harjoittelu oli ensimmäisen opintovuoden loka-marraskuussa ja siinä keskityttiin lähinnä kouluelämän, oppilaiden ja opetuksen havainnointiin. Opiskelijat pitivät itse ainoastaan yhden oppitunnin, joten varsinaista opetusharjoittelun ohjausta ei tässä harjoitteluvaiheessa annettu.

Luokanopettajakoulutuksen harjoittelut aineiston keräämisvuonna olivat: kenttäharjoittelu I ensimmäisen opintovuoden aikana, perusharjoittelu II kolmantena opintovuonna, kenttäharjoittelu II ja päättöharjoittelu neljäntenä opintovuonna. Perusharjoittelut ja päättöharjoittelu suoritettiin Helsingin II normaalikoulun ala-asteella. Pieni osa opiskelijoista suoritti päättöharjoittelunsa kenttäkoulussa. Harjoitteluvaiheiden tavoitteet ja sisällöt ilmenevät liitteestä (LIITE 5).

Tutkimuksen aineistohankinta on tutkimushenkilöiden osalta edennyt seuraavalla tavalla:

1. ESIKYSELY
luokanopettajalinjan ja luokanopettajan poikkeuskoulutuksen päättöharjoittelijoille
2. KYSELY I
opetusharjoittelun ohjaajille ja opiskelijoille
eri opetusharjoitteluvaiheissa yhden vuoden aikana sekä

KYSELY II
lisäkysymykset päättöharjoittelijoille
3. HAASTATTELU
päättöharjoittelijoille
4. NAUHOITUKSET
opetusharjoittelun ohjaustilanteista

Vastausaktiivisuus tutkimuksessa oli ohjaajien osalta vähintään 85 % ja opiskelijoiden osalta vähintään 70 %. Aivan täsmällisiä lukuja ei pystytty antamaan, koska opetusharjoittelusuunnitelmaan merkityistä opiskelijoista läheskään kaikki eivät saapuneet harjoittelemaan. Osa oli lähtenyt opiskelijavaihtoon ulkomaille, osalta puuttui harjoitteluun pääsyyn oikeuttavia suorituksia ja osa oli perunut osallistumisensa. Poisjääneistä ei saatu aivan täsmällisiä tietoja. Ohjaajien osalta osoittautui, että kaikilla ohjaajilla, joille lomake jaettiin, ei ollutkaan ohjausta kyseisessä harjoittelussa. Varovainen arvio on, että molempien ryhmien todellinen vastausprosentti voi olla jopa kymmenen prosenttiyksikköä suurempi, siis n. 95 % ja n. 80 %. Vastausten määrää on pidettävä tämältyyppiselle avoimelle kyselylle erittäin hyvänä, sillä vastaaminen vaati melko paljon ajattelua, aikaa ja kirjoittamista.

Ohjaajien ja opiskelijoiden keskimääräinen ikäjakauma

Kyselyssä oli ohjaajille kolme taustakysymystä: syntymävuosi, opettajakokemus ja ohjaajakokemus. Syntymävuoden perusteella laskettiin tutkittavan ikä täysinä vuosina. Opettajakokemus ja ohjaajakokemus ilmoitettiin vuosina ja kuukausina. Nämä muunnettiin siten, että täysien vuosien päälle ilmaistut kuukaudet pyöristettiin kymmenjärjestelmään. Kuukaudet 1-3 ja 9-11 pyöristettiin lähimpään tasavuosilukuun (pienempään tai suurempaan) ja kuukaudet 4-8 pyöristettiin puolikkaaseen. Esim. 3 v 3 kk \approx 3 v, 12 v 10 kk \approx 13 v ja 8 v 7 kk \approx 13,5 v.

Taulukko 2. Ohjaajien ikäjakautuma

Ikäluokka	Ikä v (\geq)	Ikä v ($<$)	Lukumäärä	%	Kum. %
1	25	35	66	35	35
2	35	45	67	36	71
3	45	55	46	25	96
4	55	65	7	4	100

Yli kaksi kolmannesta ohjaajista (71 %) on alle 45-vuotiaita ja vajaa kolmasosa (29 %) yli 45-vuotiaita.

Ohjaajien keskimääräinen ikä eri harjoittelussa on melko samansuuntainen kuitenkin siten, että kenttäkouluissa toteutuneissa harjoitteluissa ohjaajat ovat keskimäärin pari-kolme vuotta nuorempia kuin pääasiassa normaalikoulussa toteutetuissa harjoitteluissa. Opiskelijoiden ikä luonnollisesti lisääntyy mitä myöhemmästä harjoitteluvaiheesta on kyse. *Tutkimushenkilöiden keskimääräinen ikä* vuosina eri opetusharjoitteluvaiheissa ilmenee seuraavasta asetelmasta:

	KH I	Perus	KH II	Päättö
Ohjaajat	36	39,5	36	38,5
Opiskelijat	22,5	24,5	24,5	26

Kaikki ohjaajat eivät olleet merkinneet opettajavuosiensa määrää. Opettajakokemuksen määrä on laskettu tähän kysymykseen vastanneiden keskiarvoina. Nuorin opetusharjoittelun ohjaajista oli 25-vuotias kentällä työskentelevä opettaja ja vanhin 63-vuotias didaktiikan lehtori. *Ohjaajien keskimääräinen opettajakokemus ja opiskelijoiden opettajana toimimiskokemus* vuosina ilman harjoitteluajkojen mukaan laskemista ilmenee alla olevasta asetelmasta.

	KH I	Perus	KH II	Päättö
Ohjaajat	11	14	11	14
Opiskelijat	0,5	1	1	1,5

Joillakin opiskelijoilla ei ollut lainkaan harjoitteluiden ulkopuolista opettajakokemusta. Enimmillään opettajakokemusta oli 12 vuotta. Useat opiskelijat ilmoittivat opettajana toimimiskokemuksensa määräksi useita vuosia.

Ohjaajien ohjauskokemus vaihteli aineistossa välillä 0,5 v – 29,5 v. Osa ei ollut laittanut tähän kohtaan mitään, mikä voi merkitä puuttuvaa ohjauskokemusta. Näin ilmeisesti onkin ainakin niissä tapauksissa, joissa ohjaaja oli kuitenkin ilmoittanut opetuskokemuksensa määrän. Puuttuvia tietoja ei kuitenkaan korvattu millään keskiarvoilla tms. vaan keskimääräiset kokemusajat laskettiin vastanneiden todellisista ilmoituksista. *Ohjaajien keskimääräinen opetusharjoittelun ohjauskokemus* vuosina on alla olevassa asetelmassa.

KH I	Perus	KH II	Päättö
4	9	2	9

On luonnollista, että normaalikoulussa harjoittelua ohjaavilla on enemmän ohjauskokemusta. Opetusharjoittelun ohjaaminen kuuluu oleellisena osana didaktiikan lehtoreiden ja normaalikoulun lehtoreiden työhön. Kenttäharjoittelun osalta ohjauskokemusta opettajille kertyy sen mukaan, kuinka paljon on ollut tarvetta kenttäharjoittelupaikoihin ja toisaalta sen mukaan, missä määrin opiskelijat ovat valikoituneet eri kouluihin.

5 AINEISTON HANKINNAN JA ANALYSOINNIN MENETELMÄT

Tässä pääluvussa kuvataan aineiston keruun tavat ja selostetaan yksityiskohtaisesti, kuinka aineisto analysoitiin. Kyselyn ja haastatteluai-
neiston kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analysointi kuvataan vai-
heittain ja perustellaan, miksi ohjaajien ja opiskelijoiden aineistot yh-
distettiin. Aineiston hankintaan ja analysointiin liittyvät luotettavuus-
tarkastelut käsitellään tässä yhteydessä.

5.1 Induktiivinen lähestymistapa

Tutkimuksessa on mukana 426 tapausta, joista 196 on opetusharjoitte-
lun ohjaajia ja 230 opiskelijoita.¹ Lisäksi materiaalina on käytettävissä
joitakin nauhoituksia opiskelijoille annetuista tuntipalautteista. Muuta-
mia opiskelijoita on haastateltu. Kyselyä edelsi esikysely, jolla testattiin
kyselylomakkeen toimivuutta. Aineisto on kerätty yhden vuoden aika-
na kaikista opetusharjoittelun ohjausta sisältävistä Helsingin opetta-
jankoulutuslaitoksen eri harjoitteluvaiheista, joita on neljä.² Opetus-
harjoitteluiden integroitumista opettajankoulutuksen kokonaisuuteen
ja siihen liittyviä käytännön ratkaisuja Helsingin yliopiston opettajan-
koulutuslaitoksessa selvitetään Hytösen (1982; 1995) kirjoituksissa (ks.
myös Rantala, toim., 1994).

¹ Mikäli sama ohjaaja on ohjannut sekä perus- että päättöharjoittelua (luokanlehtorit ja ainedidakti-
kot) tai molempia kenttäharjoitteluita (kenttäohjaajat), heidät on erotettu eri tapauksiksi eri harjoi-
teluvaiheissa. Perusteluna on eri opetusharjoitteluvaiheissa tapahtuneen toiminnan erottaminen
omaksi kokonaisuudekseen. Tästä erottelusta selittyy ohjaajatunnusten suuri määrä suhteessa
opiskelijoihin. Myös jotkut opiskelijoista ovat saattaneet osallistua tutkimukseen kahdessa eri har-
joitteluvaiheessa.

² Opetusharjoitteluvaiheet
Kenttäharjoittelu I (orientoiva harjoittelu), 1. opiskeluvuosi
Perusharjoittelu normaalikoulussa, 3. opiskeluvuosi
Kenttäharjoittelu II, 4. opiskeluvuosi
Päättöharjoittelu joko normaalikoulussa tai kenttäkoulussa, 4. tai 5. opiskeluvuosi

Kysely I (N = 426, ohjaajat n = 196 ja opiskelijat n = 230)

Vastaajilta tiedusteltiin:

- 1) Millaisia ohjeita ja neuvoja he ovat antaneet/saaneet opetusharjoittelussa.
- 2) Miten annetut/saadut ohjeet on perusteltu?
- 3) Mihin ohjaaja on pyrkinyt ohjatessaan opiskelijaa?

Opetusharjoittelun ohjauksessa annetut ohjeet ja neuvot heijastavat opettajan, tässä tapauksessa ohjaajan, käsitystä hyvästä opetuksesta. Taustalla vaikuttavat ohjaajan subjektiiviset teoriat, arvot, uskomukset jne. Tämä tieto- ja kokemuserusta eksplikoituu niissä ohjeissa ja neuvoissa, joita ohjaaja opiskelijalle antaa. Opetustyössä opettaja tuottaa niitä "hiljaisesti" koko ajan itselleen tehdessään erilaisia opetustilanteita koskevia ratkaisuja.

Kysely II (n = 55)

Luokanopettajakoulutuksen kaikki eri opetusharjoittelut suorittaneiden opiskelijoiden näkemyksiä opetusharjoittelusta selvitettiin kyselyn avulla. Kyselyyn vastanneista 55:stä Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opiskelijasta oli naisia 47 ja miehiä 8. Kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden suhtautumista opetusharjoittelussa saatuihin ohjeisiin ja neuvoihin, heidän käsityksiään opetustaidon arvioinnin vaikutuksesta ohjaukseen suhtautumiseen sekä koulutusohjelman eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen olennaisia eroja. Tutkimusajankohtana oli tiedossa, että opetustaidon arvosana tulee myöhemmin kokonaan poistumaan. Päättöharjoittelijoille esitettiin vastaava kysely kuin muidenkin harjoitteluvaiheiden opiskelijoille ja sen lisäksi esitettiin kolme kirjallista lisäkysymystä.

Päättöharjoittelijoiden lisäkysymykset olivat:

- 1) Kuinka käyttökelpoisiksi olet kokenut saamasi ohjeet ja neuvot?
- 2) Miten opetustaidon arviointi vaikuttaa suhtautumiseesi ohjaukseen?
- 3) Mitkä ovat koulutusohjelman eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen merkittävimmät erot?

Haastattelu ($n = 6$)

Kyselyä täydensi ja syvensi haastattelu, jossa selvitettiin neuvojen asemaa opetusharjoittelussa ja niiden hyödyllisyyttä opiskelijan kannalta, ohjaussuhteeseen liittyviä tekijöitä, ohjaajaryhmien eroja sekä ohjauksen liittymistä teoriaopintoihin tai opiskelijan omaan kehitysvaiheeseen. Haastatteluun osallistui kuusi satunnaisesti valittua päättöharjoitteluun osallistunutta opiskelijaa, joista neljä oli naista ja kaksi miestä. Valinta tapahtui siten, että tutkija oli tiettyinä päivinä harjoittelun loppuvaiheessa koululla ja tiedusteli tavoitettavissa olevilta opiskelijoilta suostumusta haastatteluun. Haastateltaviksi valittiin nimenomaan päättöharjoittelijoita sen vuoksi, että he ovat suorittaneet kaikki opettajankoulutukseen liittyvät harjoitteluvaiheet, joten heillä on edellytyksiä arvioida kokonaisuutta. Ohjaustilanteen muihin tekijöihin, kuten palautteelle varatun ajan vähäisyyteen, aikataulullisiin vaikeuksiin tms. ei tässä yhteydessä puututa. Haastattelu toteutettiin puoli-strukturoituna teemahaastatteluna, jossa haluttiin kyselyä syventäen selvittää kolmanteen päätutkimusongelmaan liittyen seuraavia asioita:

Ohjeiden saaminen

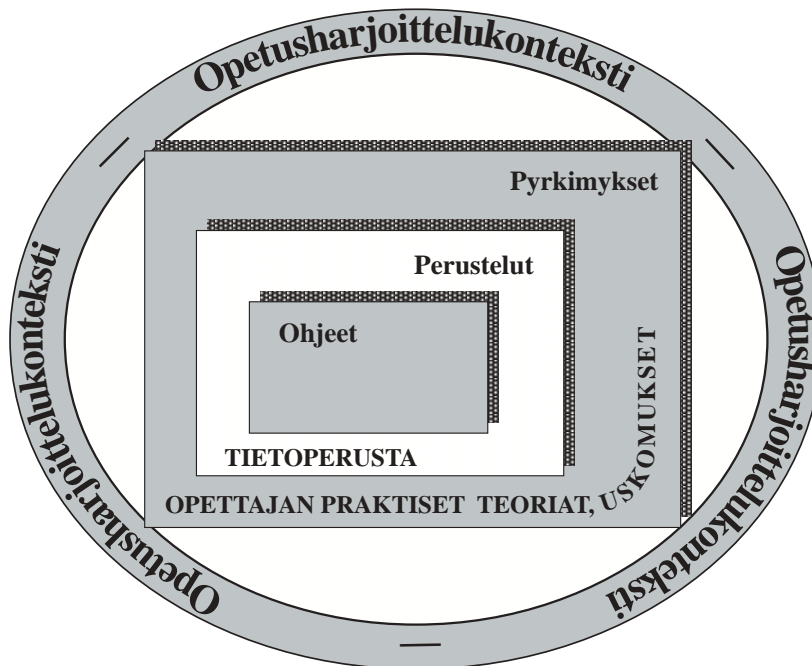
- Kuinka hyödyllisiksi opiskelijat ovat kokeneet saamansa neuvot?
- Noudattivatko opiskelijat saamiaan ohjeita ja neuvoja?
- Miten opiskelijat ovat perustelleet ohjeiden ja neuvojen noudattamista tai niiden noudattamatta jättämistä
- Millaisella käsitteellisellä tasolla ohjeet olivat?
- Erosivatko eri ohjaajaryhmien antamat neuvot toisistaan?
- Mikä opiskelijaa eniten harmitti ohjauksessa?
- Mikä oli mieleenpainuvuin ohje?
- Oliko ohjaajilla havaittavissa oma ohjaustyyli tai oliko ohjaajan oma pedagoginen ajattelu havaittavissa?

Opetustaidon arviointi ja ohjaussuhde

- Miten arvostelu vaikuttaa ohjeiden noudattamiseen?
- Millaiseksi opiskelija koki ohjaussuhteen?

Opetussuunnitelman toteutuminen

- Erosiko eri harjoitteluvaiheiden ohjaus toisistaan?



Kuvio 6. Ohjaajien antamien neuvojen, perustelujen ja pyrkimysten väliset suhteet opetusharjoittelukontekstissa

Kuviosta ilmenevät koko tutkimushankkeen selvityskohteet. Tässä tutkimusraportissa analysoidaan opetusharjoittelun ohjaajien antamat ohjeet ja heidän ohjauspyrkimyksensä sekä opetusharjoittelukontekstiin liittyvät tekijät. Perustelujen analysointi ja johtopäätösten teko opettajien pedagogisesta ajattelusta raportoidaan erikseen.

5.2 Kysely

Pääasiallinen tiedonhankintamenetelmä on kysely. Koska tarkoituksena on mahdollisimman kattavan aineiston hankkiminen eri opetusharjoitteluvaiheista, katsottiin kysely soveliaimmaksi aineiston hankinnan välineeksi. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan yksityiskohtaisesti, millaisia ohjeita heille on opetusharjoittelussa annettu ja miten nämä ohjeet on perusteltu sekä mihin he arvelevat ohjaajiensa pyrkineen heitä ohjattaessaan. Vastaavat asiat kysyttiin myös opetusharjoittelun ohjaajilta.

Esikyselyn (N=80) perusteella näytti siltä, että opiskelijat kykenevät varsin selkeästi ja yksityiskohtaisesti kertomaan, millaisia ohjeita ja neuvoja heille on annettu. Esikyselyssä saatuja vastauksia luokiteltiin alustavasti sisällönanalyttisesti. Kyselyn laadinnan pääperiaatteena pidettiin muotoa, jossa vastaaminen tapahtuu vapaasti. Näin vastauk-

siksi saadaan spontaanisti opiskelijoiden kokemat ohjeet, ts. ne neuvot, jotka heidän mieleensä keskeisimpinä ovat jääneet. Vastaavasti ohjaajat saivat vapaasti kuvata antamaansa ohjausta.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajan pedagogista ajattelua, joka on ei-havaittavaa toimintaa. Ohjaajien ajatellaan antamiensa neuvojen välityksellä heijastavan omia hyvää opettamista koskevia käsityksiään, jotka saadaan ilmi kyselyvastauksissa. Vaikka ohjeet annetaan toiselle henkilölle, jonka persoonallisuus on erilainen kuin oma ja vaikka ohjaaja ei välttämättä itse toimisi opetustilanteessa samoin kuin hänen ohjattavansa, annetut neuvot suodattuvat ohjaajan persoonallisuuden ja ammatillisen tietouden kautta ja kuvastavat hänen pedagogista ajatteluaan. Opiskelijan osalta vastaukset suodattuvat hänen kokemusmaailmansa läpi. Opiskelijan ajatellaan muistavan ja palauttavan mieleen ne ohjeet ja neuvot, jotka hän on kokenut sillä tavoin tärkeinä, että hän muistaa ne kysyttäessä.

Opetusharjoittelun ohjaustilanne on tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen luonnollinen konteksti, jossa ilmiötä selvitetään. Tutkittavan toiminnan välityksellä yritetään muodostaa kokonaiskuva opetusharjoittelukontekstiin kokonaisen lukuvuoden aikana liittyvien henkilöiden osalta. Suuren tutkimusjoukon ollessa kyseessä kysely on tehokkain tapa tiedon keruuseen, syventävien piirteiden selvittelyssä käytettiin haastattelua.

5.3 Haastattelu

Kyselyn antamaa informaatiota täydennettiin ja syvennettiin haastatteleamalla osaa opiskelijoista. Tällöin keskityttiin käsityksiin ohjeiden antamisen hyödyllisyydestä ja niiden koetuista vaikutuksista sekä pyrittiin selvittämään ajattelua, joka opetustilanteessa toimimiseen ja neuvojen antamiseen liittyy.

Haastattelu lienee yksi vanhimmista ja eniten käytetyistä tiedonhankintatavoista. Haastattelua tiedonhankintamenetelmänä käytettäessä asetetaan suuria vaatimuksia haastattelijaa kohtaan. Kyseessä on kielelliseen vuorovaikutukseen perustuva tilanne, jossa haastattelijan ominaisuudet vaikuttavat suuresti tilanteen kulkuun. Tämän tutkimuksen haastattelu oli luonteeltaan puolistrukturoitu eli kyseessä oli teemahaastattelu. Haastattelua etukäteen suunniteltaessa pyrittiin ottamaan huomioon kysymysten tarkoituksenmukaisuus asetettujen tutkimusongelmien kannalta. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2001.)

Haastattelun valintaa tämän tutkimuksen tiedonhankintakeinona on jo perusteltu edellä. Lisäksi voidaan selvittää, mitä oleellista uutta tietoa tutkittavasta aihepiiristä on mahdollista saada haastatteleamalla. Haastattelu on työläs tiedonhankintamenetelmä, mutta tarjoaa mahdollisuuden lisäkysymysten tekoon ja vastausten täsmentämiseen. Saadun informaation määrä tulee suuremmaksi ja hieman toisen luonteiseksi kuin kirjallisessa kyselyssä. Haastattelussa voi rohkaista vastaajaa ja saada hänet luottamaan itseensä ja kokemustensa arvoon juuri hänen omakohtaisina käsityksinään, joista ollaan kiinnostuneita. Haastattelutilanteessa käytettiin nauhuria. Nauhoitukset litteroitiin ja analysointi tapahtui litteroidun aineiston pohjalta.

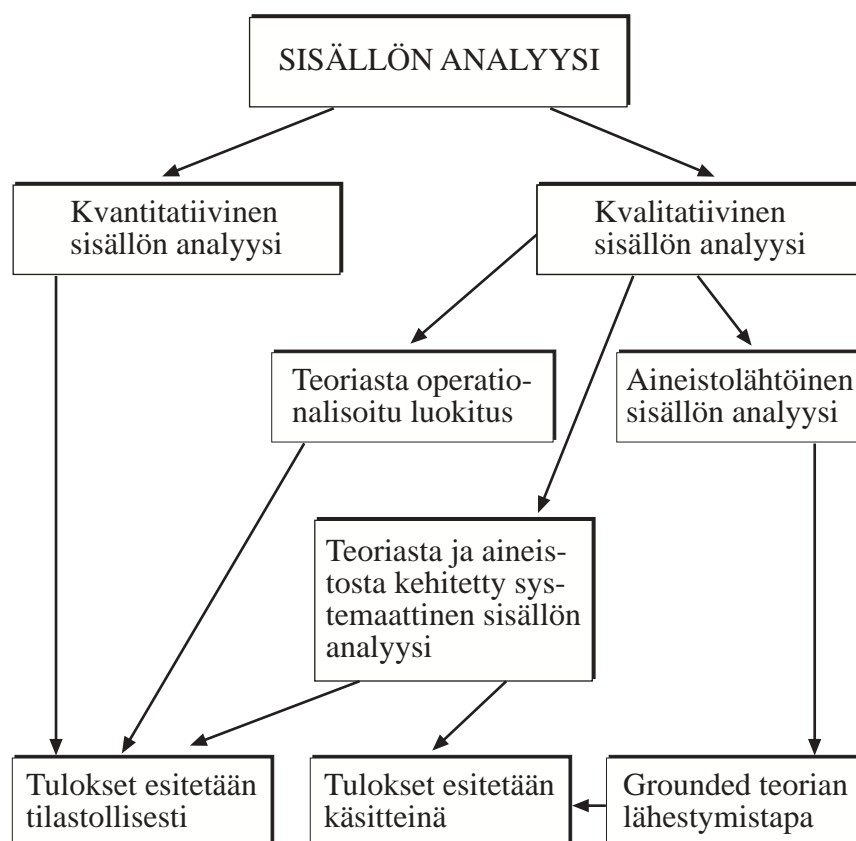
5.4 Sisällön analyysi

Sisällön analyysi on keino kielellisen aineiston tutkimiseksi, jolloin sisällöllisten luokittelujen avulla pyritään analysoimaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä ja rakenteita. Sisällön analyysissä tarkastelun kohteena on yleensä joko kirjallisessa muodossa alunperin ollut aineisto tai kirjalliseen muotoon saatettu aineisto (esim. haastattelut yms.). Aineiston pohjalta pyritään systemaattiseen ja kattavaan kuvaukseen. Kuvaus tehdään analysoitavan aineiston sisällön tai rakenteen osalta. Myös molempien analysointi voi tulla kyseeseen tutkimusongelmista riippuen. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin kohteena on sekä kirjallinen aineisto (ohjaajien ja opiskelijoiden avoimen kyselyn vastaukset) että kirjalliseen muotoon saatettu aineisto (litteroidut haastattelut).

Berelsonin (1952, 18) mukaan sisällönanalyysi on kommunikation ilmisisällön objektiivista, systemaattista ja määrällistä kuvailua varten soveltuva tutkimustekniikka. Sisällönanalyttisiä menettelytapoja käyttäen dokumenttien sisällöstä voidaan tehdä havaintoja ja kerätä tietoa tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen. Sisällön erittelyä käyttävä tutkimus on kahdentyypistä: jonkun dokumenttijoukon sisältöä kuvailevaa (klassinen, nk. berelsonilainen käsitys) ja dokumenttien sisällön perusteella niiden tuottajista päätelmiä tekevää tutkimusta (psykologisvoittoinen käsitys). Lisäksi on tutkimuksia, joissa dokumenttien sisältöä selitetään muiden ilmiöiden avulla tai muita ilmiöitä selitetään dokumenttien sisällön avulla. (Pietilä, 1976, 4.)

Sisällön analyysi jakautuu kahteen päähaaraan; kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen. Kvantitatiivisessa analyysissä tulokset esitetään tilastollisesti. Määrällinen analyysi rakentuu sisältöluokkien suhteellis-

ten frekvenssien, siis tilastollisen jakautuman muotoihin. Sisällön johdonmukainen erittely edellyttää luokitusrunгон laatimista. Luokitusrunгон sisältöluokat voidaan rakentaa tutkittavan sisällön pohjalta ja sitä painottaen. Sisältöluokkien määrittelyssä voidaan painottaa myös jotain ulkopuolista käsitejärjestelmää, viitekehystä tai teoriaa. (Pietilä, 1976, 97.)



Kuvio 7. Sisällönanalyysin rakennekuvio (Seitamaa-Hakkarainen, 2000)

Kvalitatiivinen sisällön analyysi painottuu tutkittavan ilmiön sisällöllisiin merkityksiin, ei niinkään esiintymisfrekvensseihin, joskin niihinkin voidaan tulla kvalitatiivisista lähtökohdista käsin. Se on verbaalia kuvausta tutkittavasta kohteesta esim. dokumentin luonne- tai rakenteekijäin kannalta. Kvalitatiiviseen sisällönanalyysiin voidaan lähteä joko teoriasta tai aineistoista käsin tai niiden yhdistelmästä muodostetusta systemaattisesta analyysistä käsin. Teoriasta operationalisoitu luokitus johtaa yleensä tulosten tilastolliseen esittelyyn. Teorian ja aineiston yhdistelmänä kehitetty luokittelu johtaa aineiston kuvaukseen joko tilastollisesti tai käsitteinä tai molempina. (Ks. Eskola & Suoranta, 1998.) Puhtaasti aineistolähtökohtainen analyysi johtaa grounded-teorian tyyppiseen lähestymistapaan, jossa tutkija ei testaa muiden teo-

rioita vaan luo omansa. Tällöin on kyseessä induktiivinen lähestymistapa sekä aineiston keruun että analysoinnin suhteen (Moilanen & Roponen, 1994).

Sisältöluokkia muodostettaessa on pyrittävä ainakin kolmen vaatimuksen täyttämiseen: 1) luokkia on oltava riittävästi, jotta tutkimusongelma tulee tyhjentävästi kuvailluksi, 2) luokkien tulee vastata tutkimuksen ongelmaa siten, että asetettuihin kysymyksiin saadaan niitä käyttäen pätevät vastaukset ja 3) luokkien tulee olla toisensa poissulkevia niin, että kukin luokitusyksikkö voidaan sijoittaa enintään yhteen kuvailu-ulottuvuuden luokista. (Pietilä, 1976, 134.)

Luokitusyksiköksi sisällönanalyysissä voidaan valita sana, lausuma, henkilöhahmo, 'juttu' tai fyysinen tila- ja aikayksikkö. (Berelson, 1952, 135-143; Pietilä, 1976, 109-116.) Tässä tutkimuksessa luokitusyksikkönä käytetään lausumaa (virkettä), joka sisältää yhden tai useamman ajatuksellisen kokonaisuuden. Avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset ja haastattelumateriaali käsiteltiin sisällönanalyttisesti. Aineiston kuvaamisen luokitusjärjestelmä tehtiin vastausten perusteella. Järjestelmällisesti luokiteltu tieto on käsiteltävissä sekä määrällisen analyysin keinoin että esiteltävissä käsitteinä. Haastattelussa saatu tieto kuvattiin osittain tilastollisesti, lähinnä kuitenkin käsitteinä ydinkategorioita etsien ja aineistosta peräisin oleviin esimerkkisitaatteihin tukeutuen. Haastatteluaineiston kohdalla edettiin lähinnä aineistolähtöisesti, jolloin grounded-teorian tapaan esitetään tulokset käsitteinä.

Savolainen (1991, 453-455) tiivistää kvalitatiivisen analyysin pelkistämiseen, luokitteluun ja vertailuun. Pelkistämisessä karsitaan aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennainen pois, tiivistetään ja pilkotaan pienempiin osiin. Haastatteluista esitetään usein otteita. Pelkistäminen ja luokittelu pyrkii aineiston strukturointiin, vertailustrategiat lähinnä aineiston sisältöön pyrkien löytämään sisäisiä rakenteita ja niiden välisiä suhteita.

Neuvojen analysointi

Käytännössä toimittiin siten, että kaikki tutkimushenkilöiden vastaukset kirjoitettiin puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla. Ohjaajien ja opiskelijoiden vastaukset kirjoitettiin omiksi tiedostoikseen ja jäsennettiin tiettyjen periaatteiden mukaan. Näin toimien saatiin tutkittaville looginen muuttujatunnus ja selkeä pohja tiedon analysoinnille. *Aineiston ensimmäinen läpiluku tapahtui puhtaaksikirjoitusvaiheessa.* Sen tapahduttua luettiin aineisto läpi kertaalleen ja samalla kirjattiin sellaisia asioita,

joiden katsottiin voivan muodostaa oman sisällönanalyttisen luokansa.

Toisessa vaiheessa esiin tulevat asiat kirjattiin kukin omille riveilleen. Tämän vaiheen jälkeen rivit aakkostettiin, jolloin monet toisilleen läheiset ilmaisut asettuivat allekkain ja voitiin yhdistää. Aineiston pohjalta tapahtunut luokitusrunгон alustava muodostamisvaihe tapahtui näin.

Tämän jälkeen vastaukset luettiin *kolmanteen kertaan läpi* samalla silmäillen jo kerättyjä sisältöluokkia. Tämä lukeminen tuotti lisää luokkia. Tämän vaiheen jälkeen *muodostettiin luokitusrunko*, jossa alaluokat oli jäsennetty seitsemään pääluokkaan. Opetusharjoittelun ohjaustapahtumaan liittyvät asiat erotettiin omaksi pääluokakseen erilleen niistä ohjeista ja neuvoista, jotka liittyvät varsinaisen opetustapahtuman preinter-, inter- ja postinteraktiivisiin vaiheisiin.

Neljännessä läpilukuvaiheessa luokitusrunгон toimivuus testattiin käymällä ajatuksellisesti läpi lausumien sijoittumiset eri sisältöluokkiin. Tässä vaiheessa jokaiseen pääluokkaan lisättiin alaluokka *muut*, koska näytti siltä, että on joitakin harvoja lausumia, jotka eivät luontevasti sovi muihin luokkiin, mutta joita varten ei kannata perustaa omaa sisältöluokkaa.

Viidennessä vaiheessa tapahtui itse luokittelu edellä kuvattujen sisällön erittelyä koskevien periaatteiden mukaisesti.

Induktiivislähtöisen jäsennyksen edetessä tutkija huomasi, että aineistosta alkoi hahmottua yleisesti tunnettuja didaktisten teorioiden ja mallien mukaisia elementtejä. Kvalitatiivisena sisällönanalyysina liikkeelle lähtenyt luokittelu *eteni teoriasta ja aineistosta kehitettyyn systemaattiseen sisällönanalyysiin*, joka johti tulosten esittämiseen kyselyaineiston osalta pääosin tilastollisesti, osin myös käsitteinä (vrt. Kuvio 7). Ratkaisu onkin perusteltu aineiston peruskuvauksen kannalta, olihan *luokiteltavia analyysiyksiköitä yhteensä noin 6.000*.

Ohjauspyrkimysten analysointi

Ohjauspyrkimysten analysoinnissa edettiin periaatteessa vastaavaan tapaan, mutta tulosten esittelyssä nähtiin parhaimmaksi kvantitatiivisen kuvauksen asemesta jäsentää aineisto *ydinkategorioittain*. Ne tulivat aineistosta esille edellä kuvatun kaltaisen prosessin tuloksena. Eri läpilukuvaiheiden seurauksena koottiin erilaisia asioita (vrt. edellisessä alaluokat), joita ohjaajat olivat maininneet. Niitä oli useita kymmeniä. Jäsentämällä ja teemoittamalla muotoutui lopulta *kuusi ydinkategoriaa*.

Sijoitettaessa ohjauspyrkimyksiä *pedagogisen ajattelun tasomalliin* käytettiin *määrällistä kuvausta*, jota havainnollistettiin kullekin ajattelumallille luonteenomaisin *esimerkein*.

Opiskelijoiden opetusharjoittelukokemusten analysointi

Kvalitatiivista analyysia käytettiin erityisesti haastatteluaineiston ($n=6$) analysoinnissa sekä päättöharjoittelijoiden ($n=55$) lisäkysymysten analysoinnissa. Edellä on kuvattu, kuinka saatua kvalitatiivista aineistoa jäsennettiin kvantitatiivisilla analyysitekniikoilla ja sisällönerittelyllä sekä tyypittelyllä. Eskola ja Suoranta (1998, 161-208) jakavat laadullisten aineiston analyysitavat seuraavasti: kvantitatiiviset analyysitekniikat, teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskursiiviset analyysitavat ja keskusteluanalyysi. *Teemahaastattelujen vastaukset teemoitettiin ja etsittiin ydinkategorioita. Soveltuvien osien käytettiin taulukointia.*

5.5 Aineiston käsittelyvaiheita

Ohjaajien ja opiskelijoiden vastaukset kirjoitettiin tekstinkäsittelyohjelmalla (Word) tekstitiedostoksi, jossa rivinvaihtoa käytettiin ajatuksellisten kokonaisuuksien erottelijana. Pääosin toteutettiin samanlaista jaottelua, jota vastaaja itse oli käyttänyt. Vastaajan käyttäessä pitkiä, useamman virkkeen sisältämiä kokonaisuuksia, ne pyrittiin jakamaan ajatuksellista kokonaisuutta rikkomatta pienempiin osasiin analysoinnin helpottamiseksi.

Tekstitiedosto siirrettiin omaksi sarakkeekseen taulukkolaskentaohjelmaan (Excel). Tekstikorpuksen analyysiyksiköt eli segmentit muodostivat taulukkolaskentaohjelmassa omat itsenäiset solunsa.

Luokittelu tapahtui muodostamalla taulukkolaskentaohjelmalla luotuun tiedostoon itsenäiset sarakkeet luokituskoodia, ohjaajaa, opiskelijaa ja harjoitteluvaihetta varten. Luokittelu tapahtui aineiston pohjalta muodostetun luokitusrungon avulla.

Tekstisegmentit oli mahdollista luokitella sisältöluokkiin käyttämällä menettelyä, jossa tekstin kuullessa useampaan sisältöluokkaan se monistettiin niin monta kertaa kuin sisältöluokkaan viittaavia alkioita löytyi. Toisin sanoen yhdestä ajatuksellisesta kokonaisuudesta saattoi löytyä useampaan sisältöluokkaan kuuluvia sisältöjä.

Annetut tai saadut ohjeet ja neuvot luokiteltiin alunperin 118:aan sisältöluokkaan (**LIITE 6**). Alaluokan ensimmäinen numero ilmaisi sisältöluokan kuulumisen tiettyyn pääluokkaan. Pääluokiksi muodostuivat seuraavat:

1. Suunnittelu
2. Opetusmenetelmien hallinta ja soveltaminen
3. Oppiaineiden hallinta ja jäsentäminen
4. Opetusjärjestelyt
5. Vuorovaikutus opetustapahtumassa
6. Arviointi
7. Ohjaustapahtuma

Opetusharjoittelun suorittamiseen, siis itse harjoittelutilanteeseen, liittyvät ohjeet ja neuvot haluttiin erottaa itsenäiseksi pääluokaksi (luokka 7) erotukseksi itse opetustapahtuman toteutukseen liittyvistä ohjeista (luokat 1-6).

Taulukkolaskentaohjelman hyväksi käyttäminen mahdollisti tekstin analysoinnin luokitteluyksiköittäin sekä hakutoiminnot. Hakutoiminnoissa voitiin antaa haettavaksi merkkijonoja. Tällä tavoin aineistoa voitiin järjestää uudelleen käyttäen jäsentäjänä joko sisältöluokkia tai taustamuuttujia.

Taulukkolaskentaohjelmasta päästiin edelleen etenemään tilasto-ohjelmaan (StatView) siirtämällä haluttuun muotoon jäsennetty matriisi kopiointimenettelyä käyttäen uudeksi tiedostoksi. Kyseisen sisällönanalyysin teknisestä toteutuksesta saa lisätietoa Syrjälän *ym.* (1994) kirjasta Laadullisen tutkimuksen työtapoja, jossa tämän tutkimuksen aineiston luokittelumenettely on kuvattu (Saari, 1994, 180-181).

Alaluokat sisältävät tiettyä opetusta koskevaa asiaa käsitteleviä reseptejä. Tilastollista käsittelyä varten alaluokat tiivistettiin noin kolmannekseen. Ohjeiden sisällöllisen jakautumisen lisäksi tarkastellaan myös niiden käsitteellistä laajuutta. Jotkut ohjeista ovat hyvin konkreettisia ja kohdistuvat tiettyyn opettamisen yksityiskohtaan, kun taas toiset ohjeista ovat luonteeltaan enemmän periaatteellisia. Eräät ohjeet sisältävät itsessään perustelun, mutta useimmissa tapauksissa perustelu on implisiittinen: se voi olla itsestään selvä ekspertille mutta ei välttämättä noviisille. Myöhemmässä raportissa selvitetään, kuinka käytännön tilanteessa annetut ohjeet on perusteltu ja mitä tämän pohjalta voidaan päätellä opettajan pedagogisesta ajattelusta. Perustelut ymmärretään Vásques-Levyn (1998, 539) tapaan selityksiksi sille, mitä tulee tehdä tai päättää: *Practical reasoning is reasoning related to something to be done, or to something to be decided.*

5.6 Sisältöluokkien tiivistäminen

Luokitusrunkoa luotaessa lähdettiin siitä, että vastausten sisältämä tieto otetaan mahdollisimman tarkasti talteen. Yksityiskohdista pääsee

yleistämään, mutta toisinpäin ei päästä enää tarkentamaan, mikäli aineisto on luokiteltu kovin yleisellä tasolla. Alkuperäinen 118 sisältöluokkaa käsittävä luokitusrunko tiivistettiin 36-luokkaiseksi (LIITE 7) siten, että ensin tehtiin intuitiivinen tiivistäminen tarkastelemalla sisältöluokkien keskinäisiä yhteyksiä. Intuitiivinen luokitusrungon tiivistäminen testattiin faktorianalyysin avulla. Tässä pyrittiin faktorianalyysin yleistä perusajatusta toteuttaen – suuren muuttujajoukon kuvaamista muutamilla harvemmillä tekijöillä – löytämään muuttujien välisiä yhteyksiä. Ne rakenteet tai ulottuvuudet, joita muuttujat edustavat, saadaan faktorianalyysillä esiin. Muuttujien latautumista fakto-reilla pidettiin viitteellisesti uusien muuttujien muodostamisen pohjana. Tiivistetty luokitusrunko muodostui kuitenkin lopulta kompromissina intuitiivisesti toteutetun ja faktoroidun aineiston välillä. Perusteluna oli tietyt rajoitukset menetelmän soveltamisessa.

Aineiston sisällönanalyysi johti frekvenssien käyttöön matriisissa. Tämä merkitsi alkuperäisessä 118-luokkaisessa luokittelussa paljon nollaluokkia yksittäisen vastaajan kohdalla. Frekvenssit vaihtelivat alueella 0-20. Toisin sanoen aineisto oli jossain määrin vino, joka faktorianalyysin toteutuksen kannalta saattaa tuottaa pulmia. Sisältöluokkia tiivistettäessä harkittiin lähinnä kahta vaihtoehtoa: aineiston dikotomisointia tai uuden mitta-asteikon luomista muodostamalla frekvenssistä yksi ja sitä suuremmista frekvensseistä tiivistetyt luokat. Jakautumien normalisointi ei välttämättä olisi jälkimmäisellä menettelyllä onnistunut. Päädyttiin käyttämään faktorianalyysia dikotomisella asteikolla. Tämä menettely on kirjallisuudessa kiistanalainen, mutta on perusteltavissa tässä yhteydessä faktorianalyysin käytöllä luokitusrungon tiivistämisessä. Mihinkään yksiselitteisiin rakenteisiin ei fakto-roinneilla pyritty.

5.7 Ohjaajien ja opiskelijoiden aineistojen yhdistäminen

Ohjaajien ilmaisemat ohjeet ja neuvot haluttiin alkutarkastelujen ja ryhmittäisten analyysien jälkeen yhdistää. Tämä oli mahdollista, koska kukin opiskelija oli vastauksessaan nimennyt, keneltä ohjaajalta hän oli saanut mitäkin neuvoja. Yhdistäminen tapahtui siis ohjaajakohtaisesti. Yhdistämisellä saatiin laajempi materiaali ja kahdesta suunnasta ohjaajan toimintaa valottava aineisto. Ennen kuin yhdistäminen voitiin tehdä, tuli varmistua aineistojen riittävästä yhdenmukaisuudesta. Tämä tapahtui transformaatioanalyysin avulla. Transformaatioanalyysi on Ahmavaaran vuonna 1954 käyttöön ottama nimitys faktorianalyys-

situlosten vertailumenetelmästä. Alkuperäinen ratkaisu oli ns. naiivi malli (Ahmavaara, 1954), myöhemmin Ahmavaara (1963) kehitti ns. relativistisen mallin. Mustonen (1966) on Markkasen (1964) havaintojen pohjalta sittemmin kehitellyt alkuperäistä transformaatioanalyysia ns. symmetriseksi transformaatiomalliksi. Transformaatioanalyysillä pyritään varmistamaan, että aineisto on peräisin samasta lähteestä, tässä tapauksessa tietyissä opetusharjoitteluvaiheissa annetuista ja saaduista ohjeista ja neuvoista. Siinä tutkitaan vertailtavien faktorirakenteiden samankaltaisuutta. Myös poikkeavana transformoitumisena ilmenevät rakenne-erot tulevat esiin. (Mustonen, 1995, 95; Mustonen & Nordenstreng, 1969.)

Liitteestä (LIITE 8) löytyvät transformaatioanalyysit pääluokit-
tain. Kyseessä on symmetrinen transformaatioanalyysi SURVO-ohjel-
malla. Tällöin faktorirakenteet oletetaan ortogonaalisiksi. Transformati-
omatriiseista löytyy vastinparit, jotka ovat riittävän lähellä yksikkö-
matriisia ja residuaalimatriisin alkiot lähes kaikissa tapauksissa tyydyt-
tävän lähellä nollaa. Eräiden muuttujien suhteen tapahtuu poikkeavaa
transformoitumista, joka ei kuitenkaan ole huolestuttavaa ajatellen ai-
neistojen yhdistämistä.

5.8 Luotettavuus ja pätevyys

Empiiristen mittaustulosten luotettavuutta tarkasteltaessa erotetaan ta-
vallisesti ulkoinen ja sisäinen luotettavuus. Ulkoisella luotettavuudella
tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä perusjoukkoon, kyse on siis lä-
hinnä otoksen edustavuudesta. Sisäisellä luotettavuudella tarkoitetaan
tutkimushenkilöiltä saatujen tietojen luotettavuutta ja oikeellisuutta.
Tätä tarkastellaan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Mäkelän (1990,
47) mukaan perinteisesti ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti ei-
vät suoraan sovellu kvalitatiiviseen tutkimukseen, jonka toistettavuut-
ta tai tulkinnan osuvuutta ei voi sellaisenaan rinnastaa tilastollisiin rat-
kaisuihin. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185) kysyvät, pitäisikö em-
termien käytöstä luopua kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä.

Holstein ja Gubrium tuovat myös esiin reliabiliteetin ja validi-
teetin käsitteestä puhuttaessa kvalitatiivisen tutkimuksen erityisluon-
teen erityisesti haastattelun osalta todeten, että eri tilanteissa annetut
vastaukset eivät välttämättä toistu vastaavanlaisina, koska olosuhteet
kuitenkin ovat jossain määrin eri haastattelukerroilla erilaiset. He ko-
rostavatkin mieluummin merkitysten rakentamista ja tilanteen huomi-
oon ottavien yhteyksien etsimistä. (Holstein & Gubrium, 1995, 9.)

Aineistonhankinnan lähtökohdan ollessa induktiivinen ja tutkittavan aineiston muodostuessa kirjallisesta tai kirjalliseen muotoon saatetusta materiaalista, joudutaan miettimään analyysin lähtökohtia ja tutkimusprosessin luotettavuutta. Tutkija on tällaisessa tapauksessa tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, jolloin avoin subjektiviteetti muodostaa luotettavuuden arvioinnille kriteerin (Eskola & Suoranta, 1998, 211).

Mäkelä (1990, 47-48) toteaa laadullisten aineistojen arvioinnin edellyttävän ainakin seuraavien seikkojen huomioon ottamista: aineiston yhteiskunnallinen merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus. Eskola ja Suoranta liittävät luotettavuuskriteereihin uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen vastaavuutta tutkittavien käsitysten kanssa. Siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleistykseen onkin suhtauduttava varoen. Varmuutta lisää ennustamattomasti tutkimukseen vaikuttavien ennakkoehtojen huomioon ottaminen. Vahvistuvuus tarkoittaa toisten tutkimusten antamaa tukea tehdyille tulkinnoille. (Eskola & Suoranta, 1998, 212-213.)

Tässä tutkimuksessa perusjoukkona ovat kaikki Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen, normaalikoulun ja kenttäkoulujen opetusharjoittelua ohjaavat opettajat ja opetusharjoittelussa olevat opiskelijat. Käytännössä kaikki ohjaajat olivat mukana ja periaatteessa myös kaikki opiskelijat. Yhden lukuvuoden aikana on kaikkia eri opetusharjoitteluvaiheita, joten lähes jokaisen eri vuosikurssin opiskelijat olivat jossakin opetusharjoittelussa kyseisenä vuonna. Aineisto käsittää yhden opettajankoulutuslaitoksen yhden vuoden aikana toteutettujen luokanopettajakoulutuksen kaikkien eri opetusharjoitteluvaiheiden ohjaukseen liittyvät ohjaajien ja opiskelijoiden vastaukset esitettyihin kysymyksiin sekä syventävän materiaalin.

5.8.1 Validiteetti

Laadullisten aineistojen kohdalla voidaan puhua realistisesta luotettavuusnäkemyksestä, johon kuuluvat sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteet. Sisäinen validiteetti eli pätevyys tarkoittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua ja on osoitus tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallinnan voimakkuudesta. Ulkoinen validiteetti merkitsee tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Kyse on tällöin tutkijan osuudesta. Havaintoa pidetään ulkoisesti validina, mikäli se kuvaa tutkimus-

kohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta, 1998, 214; Grönfors, 1982, 174.)

Sisällönanalyysin osalta validiteetti tarkoittaa sitä, vastaavatko tiettyä luokkaa ilmaisemaan valitut alkiot todella tuota luokkaa vai eivät. Luokan sisältövaliditeettia voidaan pitää hyvänä, jos sen alkiot tuntuvat vastaavan sitä käsitteellisesti ja jos sitä koodattaessa kaikki sen alkiot tulevat huomioon otetuiksi. Tarkistaminen tapahtuu yleensä punnitsemalla kunkin luokan kohdalla alkioden merkityssisällöllistä vastaavuutta ja päättämällä, että sitä ilmaisevat tietyt alkiot. Yhtäpitävyysreliabiliteetin tarkistaminen on samalla sisällön validiteetin tarkistamista.

Tämän tutkimuksen osalta validiteettia lisäävät kaksi asiaa: ensiksi nauhoitetun aineiston osuus ja toiseksi tutkijan oma osuus. Nauhoitetun aineiston litterointimateriaalin avulla on pystytty osasta aineistoa tiettyjen ohjaajien ja tiettyjen opiskelijoiden kohdalla tarkistamaan, että heidän kuvaamiaan asioita on todella tapahtunut. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että materiaalista löytyy sellaisia ohjeita ja neuvoja, niiden mahdollisia perusteluja sekä ohjaajan tietynsuuntaisiksi pyrkimyksiksi tarkoitettua toimintaa, jota vastaajat – siis ohjaajat osaltaan ja opiskelijat osaltaan – ovat ilmaisseet. Tämän varmistaminen on tapahtunut lähinnä siten, että litteroitujen nauhoitusten ja kyselyyn annettujen vastausten yleistä henkeä on tarkasteltu. Nauhoitusten ollessa yksittäisistä ohjaustilanteista ja kyselyvastausten koskiessa kaikkea annettua ohjausta, ei kaikki kyselymateriaalin sisältämä informaatio mitenkään voi olla löydettävissä nauhoilta. Ohjeiden kohdentumisesta ja ohjaajan toiminnasta yleensä voidaan kyllä tehdä päätelmiä.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia lisäävänä tekijänä voidaan mainita, että tutkija itse on opetusharjoittelun ohjaajana ja kollegana ollut aiemmin läsnä monien tutkittavien kanssa yhteisissä ohjaustilanteissa sekä normaalikoulussa että kenttäkouluissa. Ohjaajien osalta voi todeta heidän toimivan ja ajattelevan juuri niin kuin he ovat ilmaisseet tai kuten opiskelijat ovat vastanneet heidän toimivan. Toisin sanoen vastaukset olivat uskottavia.

Maxwell (1992) tuo kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetin tarkastelun osalta esiin käsitteen ymmärtäminen. Hän esittelee viisi ymmärtämiskategoriaa ja viisi validiteettityyppiä. Deskriptiivinen validiteetti tarkoittaa kuvausten tarkkuutta, joka Maxwellin mukaan määreytyy tarkoituksen mukaan.

Deskriptiivinen (descriptive) validiteetti on muiden validiteettinäkökulmien peruslähtökohta. Olen omassa työssäni pyrkinyt ohjaajien ja opiskelijoiden käsitysten tarkkaan ja monipuoliseen kuvaamiseen

myös suorien esimerkkien avulla. Ne on valittu siten, että ne mahdollisimman kattavasti edustavat esille tulleita käsityksiä ja kokemuksia.

Tulkinnallisessa (interpretive) validiteettitarkastelussa pyritään selvittämään tutkittavien perspektiivi asiaan ja heidän käsitteellinen viitekehyksensä. Tavoitteena on merkityksenanto tutkittavalle ilmiölle ja sen selvittäminen, miten tutkittavat sen ymmärtävät. Tässä tutkimuksessa on pyritty luokituskategorioiden, teemoittelun ja tyypittelyn avulla luomaan ymmärrystä tutkittavien itsensä ilmaisemien käsitysten ja kokemusten pohjalta. On pyritty etsimään ohjeiden ja neuvojen merkitystä ennen kaikkea opiskelijan kannalta, mutta myös ohjaajan kannalta ajatellen, että heidän antamansa ohjeet ja neuvot ovat eräänlaisia työvälineitä heidän ohjauksessaan ja pyrkimyksissään kohti ohjattavan ammatillista kasvua. Tulkinnallinen validiteetti tarkoittaa Maxwellin mukaan tutkijan tekemien johtopäätösten arviointia.

Teoreettinen ymmärtäminen (theoretical validity) johtaa Maxwellin (1992, 291-292) mukaan irtautumiseen konkretiasta kohti tutkijan kehrittelemää teoreettista rakennelmaa. Teoreettisessa ymmärtämisessä edetään tutkittavien käsityksistä ja niiden kuvaamisesta selittämiseen. Validiteettitarkastelussa tutkitaan käytettyjen käsitteiden soveltuvuutta tutkittavan ilmiön kuvaamiseen ja käsitteiden välisten suhteiden selvittelyyn. Tutkimuksen kanssa tekemisissä olevan yhteisön kanta on merkityksellinen teoreettisen validiteetin määräytymisessä. Käsitevaliditeetti tarkoittaa onnistuneisuutta sen suhteen, tutkittiinko sitä, mitä aiottiin. Tässä tutkimuksessa on pyritty käsitteellistämään ja luomaan yleisemmän tason rakenteita tutkittavien vastausten pohjalta. Ne näyttävät saavan tukea aiemmista tutkimuksista.

Yleistettävyyys (generalizability) Maxwellin tarkastelussa merkitsee sisäistä ja ulkoista yleistämistä. Sisäinen yleistettävyyys tässä aineistossa on hyvä, sillä tutkittavina olivat kaikki luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaajat ja eri opetusharjoitteluvaiheiden opiskelijat yhden lukuvuoden aikana. Ulkoinen yleistettävyyys on todennäköisesti myös hyvä, sillä muiden opettajankoulutuslaitosten ohjaajilla ja opiskelijoilla voidaan ajatella olevan samankaltaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tämä arvio perustuu siihen, että muissakin opettajankoulutuslaitoksissa toimintaympäristö on olennaisilta tekijöiltään vastaavanlainen.

Maxwellin esittämä viides validiteetin laji, *evaluatiivinen* (evaluative) validiteetti on luonteeltaan käytännöllistä. Siinä validiteetin kriteeriksi nousee tutkimustulosten merkitys käytännön kannalta. Tämän tutkimuksen tuloksilla on sovellusarvoa mm. opettajankoulutuksen

kehittämisen, praktikumien ohjauksen sekä ohjaajakoulutuksen kehittämisen kannalta.

5.8.2 Reliabiliteetti

Realistisessa laadullisten aineistojen luotettavuusnäkemyksessä, jossa tutkimustekstiä pidetään ikkunana todellisuuteen, voidaan puhua myös reliabiliteetista. Aineiston tulkinta on reliaabelia, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetin tarkistamisessa voidaan käyttää ilmiön yhdenmukaisuuden osoittamista eri tavoin (indikaattorien vaihto), useampaa havainnointikertaa ja useampaa havainnoitsijaa (Grönfors, 1982, 175-176). Mäkelä (1990) korostaa kvalitatiivisen analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden lisäämiseen aineiston luettelointia, tulkin-tojen pilkkomista riittävän pieniin vaiheisiin ja ratkaisu- ja tulkinta-sääntöjen nimenomaistamista, jolla tarkoitetaan aineistokatkelmien tuomista lukijan nähtäväksi. Olennaista on eksplikointi eli tutkijan ratkaisujen seikkaperäinen kuvaaminen tutkimusraportissa.

Tutkimuksen aineistonhankinnassa relevanssin vaatimus kohdistuu ensin kyselyyn. Kyselyllä saatujen tietojen luotettavuutta voidaan tarkastella käyttämällä rinnakkaisia aineistonkeruutapoja, kuten on tehtykin, kun haastattelulla on pyritty selvittämään samoja asioita kuin kyselyssä.

Sisällön erittelyn reliabiliteettitarkastelu on selkeätä. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen pysyvyyttä. Mittaus on sitä reliaabelimpaa eli reliabiliteetti on sitä korkeampi, mitä vähemmän mittaamiseen liittyy satunnaisten seikkojen aiheuttamaa vaihtelua eli virhevarianssia. Koska todellista varianssia ei kuitenkaan tunneta, joudutaan reliabiliteetti käytännössä osoittamaan kahden toisistaan riippumatta suoritettun mittauksen korrelaationa (Karma, 1983, 54). Kyselyaineiston sisällönanalyysin reliabiliteettitarkastelu suoritettiin luokittelemalla osa aineistosta kahteen kertaan. Luokittelu tapahtui *uusintaluokitteluna* eli tutkija itse luokitteli aineiston kahdesti. Uusintaluokittelu tehtiin neuvojen osalta perusharjoittelu II:n aineistolle, joka oli eri harjoitteluvaiheiden aineistoista laajin. Ohjauspyrkimysten osalta koko aineisto luokiteltiin uudelleen. Yksimielisyysprosentit eri luokittelukertojen välillä laskettiin kunkin pääluokan osalta erikseen kaavasta:

$$\text{Rel.} = \frac{L_{1,2} \times 2}{L_1 + L_2} \quad (\times 100)$$

Kaavassa $L_{1,2}$ tarkoittaa niiden luokitusyksikköjen lukumäärää, joissa luokittelija eri kerroilla oli yksimielisesti katsonut luokan esiintyneen sekä L_1 ja L_2 vastaavasti niiden luokitusyksikköjen lukumääriä, joissa luokittelija eri kerroilla on katsonut sen esiintyneen. Näin lasketuksi eri luokittelukertojen väliseksi *yksimielisyysprosentiksi eli reliabiliteetiksi muodostui ohjeiden ja neuvojen luokittelussa 91 % ja ohjauspyrkimysten luokittelussa pedagogisen ajattelun tasomalliin 89 %*. Tulokset kertovat myös aineiston sisäisestä validiteetista.

Reliabiliteetin laskentaa saman luokittelijan eri luokittelukertojen perusteella laskettuna yksimielisyytenä tutkija perustelee sillä, että aineiston luokittelurungon tehneenä, materiaalin läpikäyneenä ja sen sisäisen logiikan omaksuneena tutkija itse on parhaiten perillä aineiston luonteesta ja luokitteluperustasta. Rinnakkaisluokittelijan käyttäminen olisi voinut antaa kuvan toisen henkilön tavasta tarkastella aineistoa, mutta varsinkin 118-luokkaisen luokitusrunгон opettaminen toiselle ja sen omaksuminen ilman kohtuutonta vaivannäköä olisi ollut varsin työlästä. Tätäkin vaihtoehtoa kyllä harkittiin, mutta em. syistä siitä luovuttiin. Samasta syystä tutkija itse luokitteli ohjaajien ohjauspyrkimykset kahteen, paikoin kolmeenkin kertaan pedagogisen ajattelun tasomalliin. Tutkimusaineiston analysointi on joka tapauksessa tutkijan oma tapa lähestyä ongelmakenttää ja kun menettely tehdään näkyväksi ja toimitaan sisäisesti johdonmukaisesti ja raportoidaan eri ratkaisujen vaiheet, lukijalle selviää tutkijan käyttämä aineiston käsittelyn logiikka. Ohjaajien ja opiskelijoiden aineistojen samansuuntainen jakautuminen viittaa hyvään validiteettiin ja reliabiliteettiin. Lisäksi Meren (1998) ja Miettisen (1995) tutkimustulokset antavat vertailumahdollisuuden tämän tutkimuksen tuloksiin. Myös Hulkkosen (1996), Tielisen (1998) ja Toomin (2000) tutkimustulokset pedagogisen ajattelun tasomallin sovelluksista antavat vertailupohjaa tämän tutkimuksen löydöksiin.

IV TULOKSET

6 OHJEET JA NEUVOT OPETUSHARJOITTELUSSA

Tässä pääluvussa tarkastellaan, millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelun ohjaajat ovat antaneet ja millaisia ohjeita opetusharjoittelijat ovat saaneet. Neuvojen jakautumista sisällönanalyysin pääluokkiin ja niiden jakautumista eri harjoitteluvaiheisiin selvitetään sekä tutkitaan eri harjoitteluvaiheiden sisäistä luokkajakaumaa. Eniten ja vähiten käytetyt ohjeet otetaan myös tarkastelun kohteeksi. Lisäksi tuodaan esiin, millaisia eroja iältään ja opettajakokemukseltaan erilaisten ohjaajaryhmien antamissa ohjeissa ilmenee. Pääluvussa analysoitavat tulokset perustuvat ohjaajille ja opiskelijoille esitettyyn kyselyyn ja tässä vastataan tutkimusongelmaan 1, joka koski ohjeiden ja neuvojen antamista ja saamista.

6.1 Opetusharjoittelun ohjauksessa annettavat ohjeet ja neuvot

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelun ohjaajat ovat antaneet ja toisesta suunnasta lähestyen millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelijat ovat saaneet. Myös nais- ja miesohjaajien antamien ohjeiden määrää ja jakautumaa tarkasteltiin. Seuraavassa tarkastellaan ohjeiden jakautumista pääluokkiin ja eri harjoitteluvaiheisiin.

6.1.1 Ohjeiden jakautuminen pääluokkiin sisällönanalyysin perusteella

Ohjeet ja neuvot on luokiteltu sekä ohjaaja- että opiskelija-aineiston osalta. Ohjeiden jakautuminen pääluokkiin ilmenee alla olevasta taulukosta. Ohjaajien ja opiskelijoiden vastaukset ovat jakautuneet samansuuntaisesti, mikä viittaa hyvään valideuteen ja reliabiliteettiin. Aineiston riittävästä yhdenmukaisuudesta ohjaajien ja opiskelijoiden vastausten yhdistämistä ajatellen varmistuttiin transformaatioanalyysin avulla. Tällä pyrittiin tarkastelemaan sitä, että aineisto on peräisin 'samasta lähteestä' eli tässä tapauksessa tietyissä opetusharjoitteluvaiheissa annetuista ja saaduista ohjaajien ohjeista ja neuvoista. Ky-

seessä oli Kaiser-Hunka-Bianchini –menetelmään pohjautuva idea. (Kaiser, Hunka, & Bianchini, 1971, 409-422; Fleming, 1992, 113-115.)

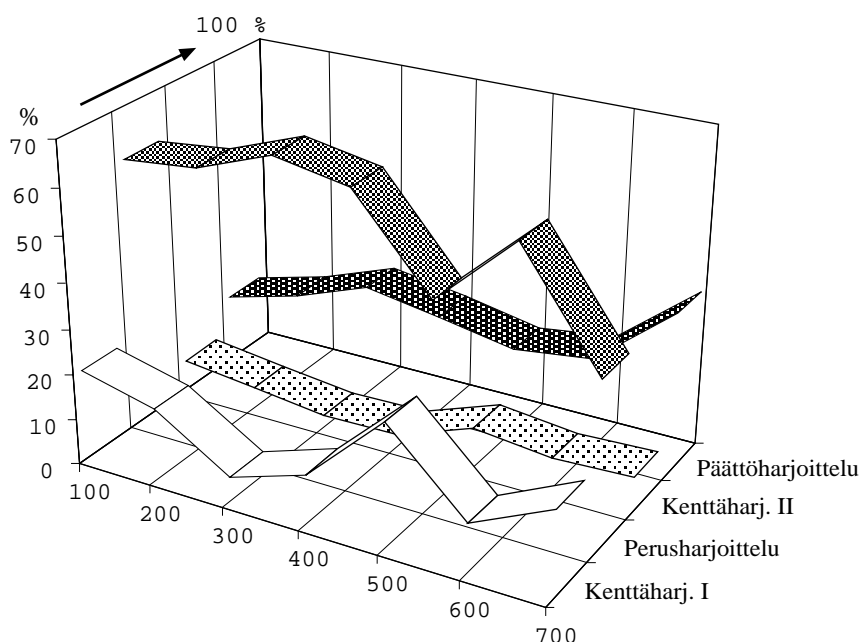
Taulukko 3. Ohjeiden ja neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin (%)

Pääsisältöluokat		Ohjaajat	Opiskelijat	Kaikki
100	Suunnittelu	9,6	5,2	7,4
200	Opetusmenetelmät	23,9	24,8	24,1
300	Oppiaines	7,4	10,5	9,0
400	Opetusjärjestelyt	12,8	14,4	13,6
500	Vuorovaikutus	25,5	21,1	23,3
600	Arviointi	3,5	2,1	2,8
700	Ohjausprosessi	17,8	21,9	19,9

Opetusmenetelmät ja opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ovat yleisimmät pääsisältöluokat. Kolmanneksi eniten neuvoja annettiin itse harjoitteluun liittyvissä kysymyksissä. Harjoittelutapahtumaa koskevat neuvot haluttiin erottaa omaksi pääluokakseen. Ratkaisu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella opetustapahtumaa koskevia ohjeita irrallaan ohjaustilanteesta ja harjoittelun toteuttamiseen liittyvistä kysymyksistä. Tässä pääluokassa on mm. alaluokka *myönteisen palautteen antaminen opettajalle*, joka sisältää ohjaustilanteessa ilmaistua kehumista. Mikäli kehuminen on sisältänyt johonkin muuhun pääluokkaan liittyvän selkeän ja konkreettisen maininnan, kyseinen asia on annettuna myönteisen palautteen lisäksi luokiteltu myös muualle. Voidaanhan tiettyyn asiaan kohdistuvan kehumisen ajatella olevan myös selvä ohje toimia edelleen samalla hyväksi havaitulla tavalla. Neuvojen jakautumasta voidaan edelleen havaita, että ohjaajat kokevat antaneensa enemmän vuorovaikutukseen liittyviä ohjeita kuin mitä opiskelijat kokevat saaneensa.

6.1.2 Ohjeiden jakautuminen eri harjoitteluvaiheisiin

Ohjeiden antamisen määrää ja niiden sisällöllistä jakautumista tarkasteltiin eri harjoitteluvaiheiden osalta. Kuvion 'liuskat' kuvaavat eri harjoitteluvaiheita ja niiden taitekohdista ilmenee kuhunkin pääsisältöluokkaan tulleiden ohjeiden suhteellinen määrä verrattuna muihin harjoitteluihin. Toisin sanoen prosentit lasketaan pääluokkien jakautumien suunnassa, joten kuviosta on nähtävissä neuvojen prosentuaalinen jakautuminen kuhunkin pääluokkaan eri harjoitteluiden kesken.



Kuvio 8. Ohjeiden jakautuminen pääluokkiin eri harjoitteluvaiheiden kesken

Vuorovaikutukseen (500) liittyvien ohjeiden kohdalla on havaittavissa ohjeiden painottumista *ensimmäisessä kenttäharjoittelussa*, joskin määrällisesti niitä annetaan enemmän esim. perusharjoittelussa. Opetussuunnitelmallisesti kenttäharjoittelu I:n aikana perehdytään didaktisiin perustaitoihin ja oppilaantuntemukseen. Vähiten huomiota kiinnitetään opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen perusharjoittelussa, koska siihen on yritetty luoda pohja jo edellisessä harjoitteluvaiheessa.

Oppiaineeseen (300) kohdalla selvä painotus on perusharjoittelun kohdalla, kuten opetussuunnitelmallisesti ainedidaktisesti painottuneessa harjoittelussa kuuluukin olla.

Arviointiin (600) liittyviä ohjeita annetaan suhteellisesti eniten myös perusharjoittelussa. Päättöharjoittelussa, jossa tulisi hallita tasaisen varmasti kaikkien eri osa-alueiden taitoja, neuvotkin näyttävät jakautuvan pääluokkiin muihin harjoitteluihin verrattuina tasaisesti.

Suunnitteluun (100) opastetaan ensimmäisessä kenttäharjoittelussa aika paljon, joskin perusharjoittelussa määrällisesti enemmän.

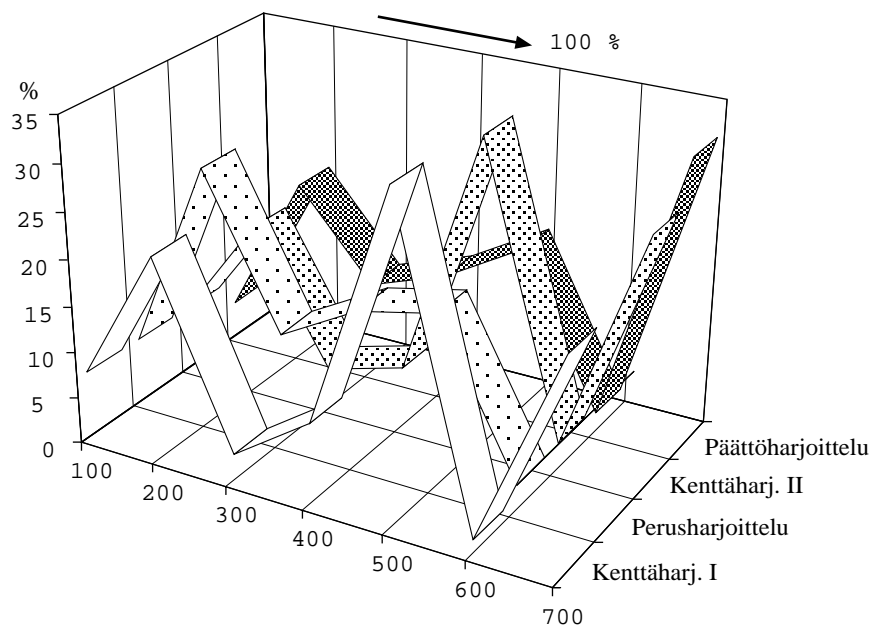
Toisessa kenttäharjoitteluvaiheessa ohjaajina ovat kenttäkouluissa toimivat luokanopettajat ja jossain määrin myös erityisopettajat. *Ohjeiden määrä ei ole kovin runsas, eikä se muihin harjoitteluihin verrattuna mainittavasti painotu mihinkään pääluokkaan*, opettaja-oppilas –vuorovaikutussuhde ja suunnittelu saavat kuitenkin hieman muita enemmän huomiota. Tässä harjoittelussa opiskelijat ovat perinteisesti saaneet hyvin vapaasti kokeilla ja toteuttaa omia opetusnäkömystään. Harjoittelun luonne selittää ohjeiden suhteellisen vähäisyyden.

Päättöharjoittelussa enimmät ohjeet suhteessa muissa harjoittelussa annettuihin ohjeisiin näyttävät olevan *harjoittelun suoritusohjeita*, opetusohjeista selvimmin nousevat esiin ainedidaktiset ohjeet sekä opetusmenetelmiin ja opetusjärjestelyihin liittyvät ohjeet.

Perusharjoittelussa on annettu eniten ohjeita, toisessa kenttäharjoittelussa vähiten.

6.1.3 Ohjeiden jakautuminen eri harjoitteluvaiheiden sisällä

Seuraavaksi tarkastellaan opetusharjoitteluiden sisäisiä luokkajautumia. Kuviossa 'liuskat' kuvaavat kunkin harjoitteluvaiheen sisäistä neuvojen jakautumista pääluokkien kesken. Profiilit osoittavat neuvojen sisäisen suhteellisen jakautuman olevan eri harjoitteluissa melko samantapaisen, nimittäin opetusharjoitteluun (700), vuorovaikutukseen (500) ja opetusmenetelmiin (200) liittyviä neuvoja annetaan kaikissa vaiheissa enemmän kuin muiden pääluokkien neuvoja. Kuviossa prosentit lasketaan kunkin harjoittelun suunnassa.



Kuvio 9. Ohjeiden jakautuminen pääluokkiin eri opetusharjoitteluvaiheiden sisällä

Harjoitteluvaiheiden sisäistä neuvojen jakautumaa tarkasteltaessa *ensimmäisessä harjoittelussa* nousee keskeisimmäksi opettajan ja oppilaan *vuorovaikutukseen liittyvät ohjeet*. Myös opetusmenetelmien hallinta on saanut runsaasti huomiota.

Harjoittelukoulussa tapahtuvassa *perusharjoittelussa eniten neuvoja annetaan opetusmenetelmien hallinnasta*, opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta, opetusjärjestelyistä ja oppisisältöihin liittyvistä kysymyksistä.

Toisessa kenttäharjoittelussa opettaja-oppilassuhde muodostuu keskeiseksi neuvojen kohteeksi aivan samoin kuin ensimmäisessäkin kenttäharjoitteluvaiheessa. Kenttäharjoittelujen nevojajakautuma näyttää muutenkin melko yhdenmukaiselta.

Päättöharjoittelussa päähuomio on paitsi itse *harjoittelusta selviytymisessä*, pedagogisesti ajatellen ennen kaikkea *opetusmenetelmien hallinnassa ja vuorovaikutuksessa* oppilaiden kanssa. Edellä olevan kuvion informaatio on tarkemmin alla olevassa taulukossa.

Taulukko 4. Ohjeiden ja neuvojen prosentuaalinen jakautuminen pääluokkiin eri harjoitteluvaiheissa

Pääluokka	Kenttä I	Perus	Kenttä II	Päättö
100 Suunnittelu	7,3	7,1	7,0	4,0
200 Opetusmenetelmät	21,9	27,9	18,3	19,9
300 Oppiaines	3,0	12,1	4,3	10,4
400 Opetusjärjestelyt	8,8	16,8	6,7	13,4
500 Vuorovaikutus	34,7	18,7	33,4	18,3
600 Arviointi	1,5	2,8	3,0	2,3
700 Ohjausprosessi	22,8	14,5	27,2	31,8
Yht. %	100	100	100	100

6.2 Eniten ja vähiten käytetyt neuvot

6.2.1 Sisältöluokista opetusohjeiksi

Ohjaajat ja opiskelijat ilmaisivat annetut ja saadut ohjeet vapaasanaisesti. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että tuskin yksikään tiettyyn sisältöluokkaan luokiteltu ohje oli ilmaistu täsmälleen samalla tavalla. Tosin joitakin poikkeuksia oli eräiden lyhyiden ja ytimekkäiden ohjeiden osalta, jotka sekä ohjaajan että opiskelijan on ollut helppo muistaa joko sanoneensa tai kuulleensa. Sisällöllisesti samaan sisältöluokkaan luokitellut ohjeet kuitenkin tarkoittivat samaa asiaa. Eniten ja vähiten frekvenssejä saaneista alaluokista muodostettiin reseptejä. Esim. alaluokan 501 nimi on: *Oppilaantuntemus, oppilaiden edellytysten huomioonottaminen*. Kaikki tähän alaluokkaan luokitellut vapaasanaisesti ilmaistut ohjeet luettiin ja niistä muodostettiin luokan sisältöä kuvaava yksi

ohje, joka tässä tapauksessa kuuluu: *Opettele tuntemaan oppilaasi*. Toiseksi eniten ohjeita ja neuvoja luokiteltiin alaluokkaan 203: *Opetusmenetelmien hallinta ja joustava käyttö*. Vapaan ilmaisun neuvoista muodostettiin luokan kokonaissisältöä kuvaava ohje: *Käytä monipuolisesti erilaisia työtapoja*.

6.2.2 Viisitoista käytetyintä ohjetta

Kaksi eniten mainintoja saanutta alaluokkaa olivat 709: *Myönteisen palautteen antaminen opettajalle* ja 716: *Ohjeiden yleisluontoisuus/yksityiskohtaisuus*. Nämä alaluokat kuuluvat opetusharjoittelusta suoriutumiseen liittyvään pääluokkaan. Tässä tarkastelussa otetaan huomioon vain opetustapahtuman toteuttamisen preinter-, inter- ja postinteraktiiviseen vaiheeseen liittyvät ohjeet eli opetustapahtumaa kuvaavat pedagogiset ohjeet.

Taulukko 5. Viisitoista eniten käytettyä ohjetta

Ohje	Sisältöluokka
Opettele tuntemaan oppilaasi.	(501)
Käytä monipuolisesti erilaisia työtapoja.	(203)
Opettele looginen kyselytekniikka.	(405)
Anna oppilaille selkeät työskentelyohjeet.	(205)
Käytä erilaisia havaintovälineitä monipuolisesti.	(217)
Opettele oikea opetus- ja havaintovälineiden käyttötekniikka.	(406)
Ole ystävällinen, johdonmukainen aikuinen oppilaille.	(505)
Huolehdi luokan työrauhasta.	(513)
Ohjaa ja kannusta oppilaita itse miettimään ja pääättelemään.	(227)
Ota opetuksessasi huomioon kunkin oppiaineen erityisluonne.	(301)
Jäsennä opetettava aines didaktisesti oikein keskittyen vähään kerrallaan.	(303)
Mieti tunnin rakenne tarkasti.	(408)
Suhtaudu oppilaisiin myönteisesti ja arvostavasti.	(511)
Käytä opetuksessasi hyvää ja selkeää yleiskieltä.	(506)
Suunnittele tunnit huolellisesti.	(109)

Taulukossa mainittujen eniten käytettyjen ohjeiden frekvenssi koko aineistossa vaihteli välillä 150-99. *Oppilaantuntemus nousee keskeisimmäksi ohjeiden aiheeksi*. *Työtapojen monipuolisuuteen ja opetuksen selkeyteen* liittyvät neuvot ovat myös erityisen suosittuja. Viidentoista käytetyimmän ohjeen joukossa on *vuorovaikutukseen* liittyviä neuvoja eniten.

6.2.3 Vähiten käytetyt ohjeet

Vähiten käytettyjen ohjeiden frekvenssi vaihteli koko aineistossa välillä 2-18. Voidaan tietysti kysyä, onko kovin pienifrekvenssisen luokan perustaminen onnistunut ratkaisu. Näin haluttiin kuitenkin menetellä, koska tiheämmästä pääsee yhdistämään harvempaan, päinvastoin ei. Tässä reseptit esitellään alkuperäisen 118-luokkaisen jakautuman mukaisina.

Taulukko 6. Viisitoista vähiten käytettyä ohjetta

Ohje	Sisältöluokka
Arvioi opetuksesi sisältöä.	(602)
Määrittele tiedolliset tavoitteet.	(104)
Vaadi oppilaita puhumaan selvästi ja kuuluvasti.	(502)
Suosi yhteistoiminnallisia työtapoja.	(207)
Kiinnitä huomiota kokonaistavoitteisiin.	(102)
Suunnittele yhdessä oppilaiden kanssa.	(517)
Ota kasvatukselliset tavoitteet huomioon.	(103)
Opettele laatimaan koe ja mieti, mitä vaadit vastaukselta.	(417)
Käytä projektityöskentelyä opetuksessasi.	(211)
Ohjaa ja kysele työn etenemisestä oppilaiden työskennellessä itsenäisesti.	(209)
Harjoituta oppilaita yhteisesti.	(208)
Varmista etukäteen tarvitsemiesi materiaalien sijainti.	(402)
Keskustele oppilaiden vanhempien kanssa mahdollisimman paljon.	(522)
Aseta taidolliset tavoitteet konkreettisesti.	(105)
Ota myös affektiiviset tavoitteet huomioon opetuksessasi.	(106)

Vähiten käytettyihin ohjeisiin kuuluu useita suunnittelun pääluokkaan (100) kuuluvia ohjeita. Lieneekö tässäkin yhteydessä havaittavissa se joissakin aiemmissa tutkimuksissa esiin tullut seikka, että opettajat eivät yleensä aloita oppitunnin suunnittelua tavoitteiden asettelusta vaan pikemminkin sisällöstä käsin. Ainakaan nimenomaan tavoitteenasetteluun liittyvät ohjeet eivät olleet kovin runsaasti esillä. Voi olla, että kyseiset luokat tulivat luokitusluokitusrunгон muodostamisvaiheessa tarpeettoman yksityiskohtaisiksi ja ne oltaisiin voitu alunperin korvata yhdellä tai kahdella opetuksen tavoitteenasettelua koskevalla luokalla.

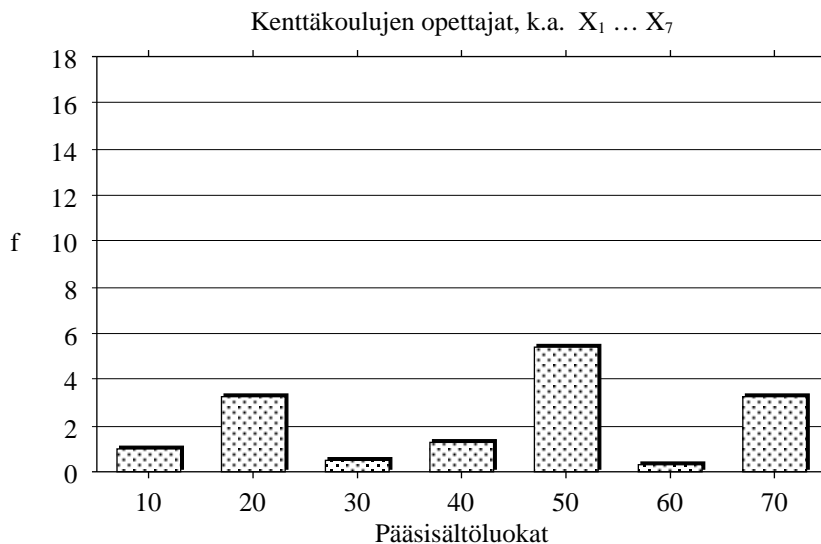
6.3 Eri ohjaajaryhmien antamat ohjeet

Opetusharjoittelua ohjaamassa on toimenkuvaltaan erilaisia ohjaajaryhmiä. Seuraavassa tarkastellaan, eroavatko eri ohjaajaryhmät toisistaan neuvojen määrän ja sisällön osalta.

6.3.1 Kenttäohjaajien antamat ohjeet

Kenttäkoulujen opettajat työskentelevät kaupungin kouluissa ja ohjaavat opetusharjoittelua niiden jaksojen aikana, jolloin opiskelijat menevät kenttäkouluihin. Tässä tutkimuksessa oli kaksi kentällä toteutettua opetusharjoittelujaksoa. Osa kenttäopettajista ohjasi harjoittelua molempien kenttäharjoitteluvaiheiden aikana. Opiskelijat olivat kuitenkin eri vaiheen opiskelijoita. Myös pieni osa päättöharjoittelijoista suoritti viimeisen harjoittelujaksonsa kentällä.

Eri ohjaajaryhmien antamien neuvojen määrässä ja niiden jakautumisessa tiivistetyn luokitusrunгон pääsisältöluokkien kesken on jonkun verran eroja. Seuraavissa kuvioissa ohjaajien antamien neuvojen lukumäärien keskiarvot kussakin pääluokassa on sovitettu samalle asteikolle vertailun helpottamiseksi. Kuviot on tarkoitettu visuaalisiksi vertailuiksi eri ohjaajaryhmien painotusten suhteen, eikä tarkoilla lukuarvoilla ole tässä yhteydessä merkitystä.



Kuvio 10. Kenttäohjaajien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin

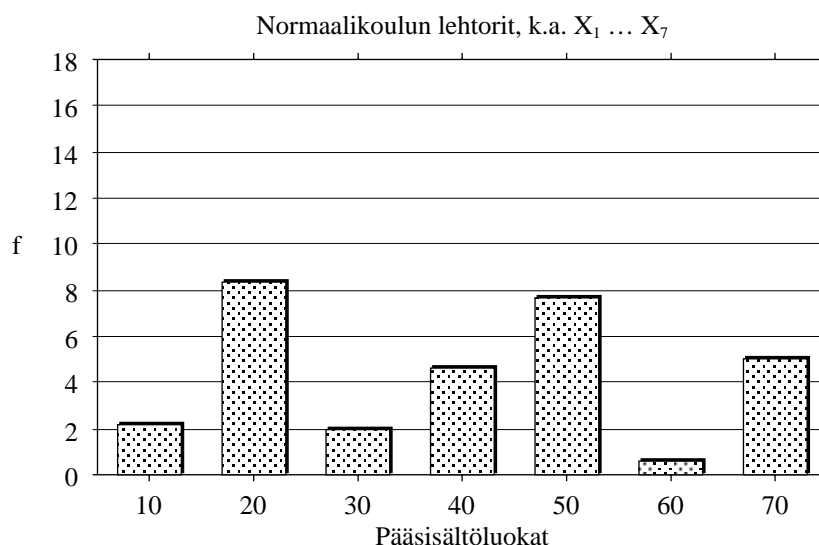
Tarkasteltaessa kentällä toimivien opettajien antamia ohjeita havaitaan heidän neuvojensa painottuvan vuorovaikutukseen opetustapahtumassa. Tällöin ko-

rostuvat oppilaantuntemukseen, opettajapersoonaan ja opettajan sosiaalisiin taitoihin sekä koulutyön kokonaisvaltaiseen hoitamiseen liittyvät kysymykset.

Opetussuunnitelmallisesti kenttäharjoitteluihin sisältyvät oppilaantuntemuksen ja opetustapahtuman vuorovaikutuksen sekä ongelmatilanteista selviämisen asiat. Integroitavat opinnot ovat didaktiikkaan, oppilaantuntemukseen ja opetuksen eheyttämiseen kuuluvat kurssit. Kenttäohjaajien toiseksi eniten antamat ohjeet liittyvät opetusmenetelmien hallintaan ja soveltamiseen. Voidaan siis havaita, että tämän ohjaajaryhmän antama ohjaus on painottunut opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen suuntaisesti. Neuvojen määrä on muihin ohjaajaryhmiin verrattuna vähäisin.

6.3.1 Normaalikoulun lehtoreiden antamat ohjeet

Normaalikoulussa työskentelevät opettajat antavat enemmän neuvoja kuin kentällä toimivat kollegansa. Neuvojakautuma on hieman eri tavalla painottunut. *Opetusmenetelmien hallinnan ja soveltamisen kysymykset ovat eniten esillä.*



Kuvio 11. Normaalikoulun lehtoreiden antamien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin

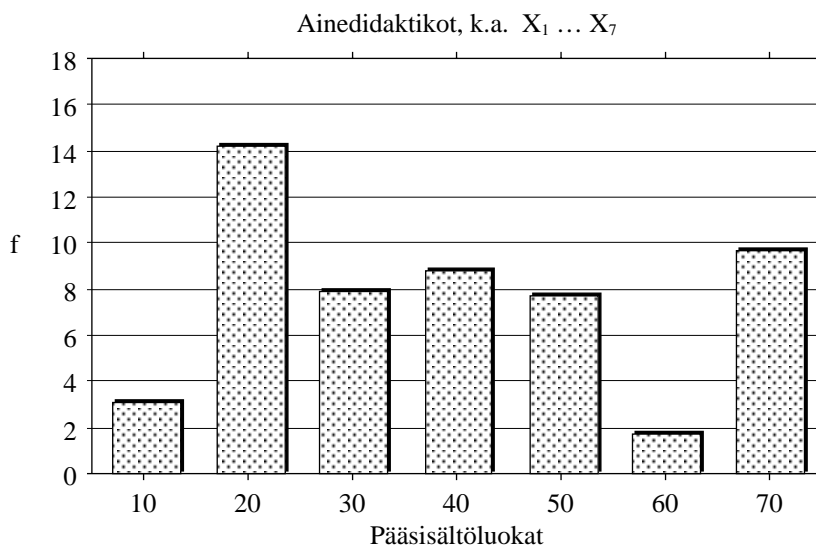
Oppilaiden motivointi ja aktivointi, opetusmenetelmien hallinta ja niiden joustava käyttö, havainnollistaminen, oppilaskeskeisyys ja ohjeiden antaminen oppilaille mm. ikäkauden edellytysten mukaisesti, ovat normaalikoulun opettajien paljon esillä pitämiä kysymyksiä. Lähes yhtä paljon neuvoja kuin pääluokassa 20, annetaan vuorovaikutukseen

liittyvissä asioissa. Opetustapahtumaan liittyvistä neuvoista kolmanneksi eniten sisältyy opetusjärjestelyihin, kuten tunnin rakenteeseen, opetuksen sujuvuuteen ja joustavuuteen, tehtävien tekemiseen, havaintovälineisiin ja opetuksen yleisiin kehystekijöihin. Paljon ohjeita sisältyy itse ohjaustapahtumaan (70), jolloin käsitellään mm. olemassa olevia resursseja (harjoittelukoulun monipuoliset mahdollisuudet), opiskelijan harjoitteluasentoitumista koskevia asioita tai reflektiota yms.

Oppitunnin suunnittelu, eri opetusmuodot ja luokan kokonaisvaltainen hoitaminen ovat keskeisiä normaalikouluharjoitteluissa painottuvia taitoja. Erityisesti perusharjoitteluvaiheessa harjoitellaan ainedidaktisia taitoja (30), joiden suhteen luokanlehtorit eivät anna kovin paljon ohjeita. Tämä selittyy ohjaajien työnjaolla ja tulee esiin seuraavassa kuviossa, jossa on eritelty ainedidaktikkojen antamat ohjeet.

6.3.3 Ainedidaktiikan lehtoreiden antamat ohjeet

Ainedidaktikkojen antamat ohjeet keskittyvät erityisesti perusharjoitteluun normaalikoululla.



Kuvio 12. Ainedidaktikkojen antamien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin

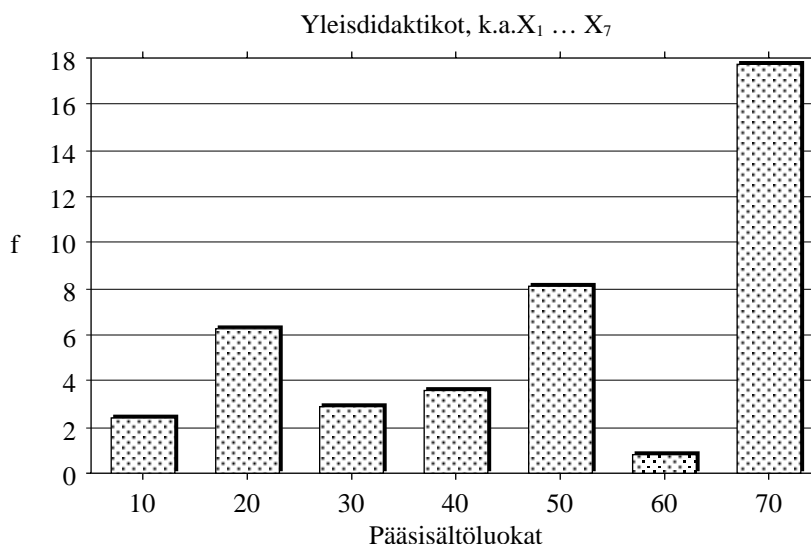
Selvästi suurin ohjeiden määrä keskittyy luokkaan 20, opetusmenetelmien hallinta ja soveltaminen. Opetusjärjestelyihin (40) liittyvät kysymykset ja opetustapahtuman vuorovaikutus (50) ovat myös huomion kohteena. Ainedidaktikkojen oman aineen kysymykset sisältyvät luokkaan 30, oppiaineen hallinta ja jäsentäminen. Oppiaineen valintaan ja aine-

didaktisiin ratkaisuihin, aineenhallintaan ja käsitteelliseen operationaalisointiin liittyvät kysymykset ovat siinä keskeisiä.

Ainedidaktikot ohjaavat erityisesti perusharjoittelussa, joka on ainedidaktisesti painottunut. Ohjauksen opetussuunnitelmalliset painoalueet ovat oppitunnin suunnittelu, opetusmuotojen käyttö sekä aineiden rakenteen ja ainedidaktiikan niveltäminen.

6.3.4 Yleisdidaktiikan lehtoreiden antamat ohjeet

Yleisdidaktikot ohjaavat opetusharjoittelua sekä kentällä (KH I tai päättöharjoittelu) että normaalikoulussa (päättöharjoittelu). Yleisdidaktikkojen enimmät neuvot liittyvät lähinnä harjoittelusta suoriutumiseen ja sitä sivuavaan yleisluontoiseen neuvonantamiseen, kuten reflektointiin johdattamiseen.



Kuvio 13. Yleisdidaktikkojen antamien neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin

Vuorovaikutustaidot (50) korostuvat varsinaisista opetustapahtuma-ohjeista yleisdidaktikkojen osalta eniten. Tämä kuvastanee kokonaisvaltaista ja oppilaskeskeistä suhtautumista ohjaukseen. Myös opetusmenetelmälliset kysymykset (20) ovat keskeisessä asemassa.

Yleisdidaktikkojen antamissa ohjeissa, etenkin pääluokassa 70, tuli esiin *kokonaisvaltaisia teoriaa ja käytäntöä toisiinsa liittäviä näkökohtia. Ajattelun taitojen kehittäminen ja miksi-kysymykset korostuivat tässä luokassa.*

6.4 Ohjeiden jakautuminen ohjaajien sukupuolen ja iän mukaan

Tarkasteltaessa ohjeiden antoa sukupuolten kesken osoittautui, että *naiset antavat keskimäärin kaksi ohjetta enemmän kuin miehet*. Ainoa pääluokka, jossa miesten antamien ohjeiden ja neuvojen määrä oli suurempi kuin naisten, oli ohjaustapahtumaan itseensä liittyvät neuvot. Niitä miesohjaajat antoivat keskimäärin yhden enemmän kuin naiset.

Opetusharjoittelun ohjaajien iän ja heidän opettajakokemuksensa välillä vallitsee voimakas positiivinen korrelaatio. Korrelaatiokertoimen arvoksi tulee .92. Yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Korrelaatiokertoimen neliö ilmaisee, että muuttujilla on n. 85 % yhteistä selitysosuutta. Yhteyden löytyminen on erittäin luonnollista, onhan aineistossa eniten sellaisia ohjaajia, jotka ovat alunperin kouluttautuneet opettajan ammattiin ja valmistuttuaan hakeutuneet opetustyöhön. Yhteys ei ehkä olisi yhtä voimakas, mikäli aineistossa olisi useita myöhemmällä iällä kouluttautuneita ja muista ammateista siirtyneitä. Opetusharjoittelun ohjaus on luonteeltaan professionaalisen praktikon työtä, joten siihen on kouluttauduttu pitkän ajan kuluessa. Aineistoa tarkastellaankin näiden muuttujien osalta vain iän suhteen, sillä se kertoo riittävällä tarkkuudella myös opettajakokemuksen määrästä.

Opetusharjoittelun ohjaajat jaettiin neljään eri ikäluokkaan (ks. Taulukko 2), joita kutakin tutkittiin erikseen neuvojen antamisen suhteen. Osoittautui, että 25-54 -vuotiaiden antamien ohjeiden jakautuma oli samanlainen, ohjeiden keskimäärä hieman vaihteli. Ikäryhmään kolme kuuluvat (45-54 -vuotiaat) antoivat hieman enemmän ohjeita kuin kahteen nuorimpaan ikäryhmään kuuluvat. Kokeneimpien ohjaajien antamien neuvojen määrä ja jakautuma erityisesti kahden pääluokan osalta kuitenkin poikkesi kolmen muun ryhmän jakautumasta.

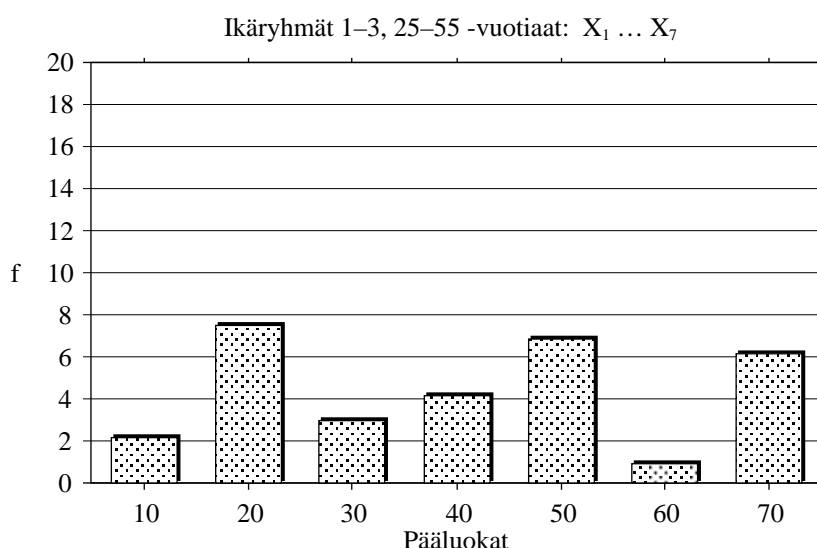
Taulukko 7. Annettujen neuvojen jakaumien keskiarvo ja keskihajonta ikäryhmittäin

Lk	25-34 v.		35-44 v.		45-54 v.		55-63 v.	
	X	S	X	S	X	S	X	S
10	2.4	3.3	1.4	2.4	2	2.4	2.9	4.7
20	7.2	9.5	6.5	7.6	9.1	9.5	18.1	31.3
30	2.5	5.0	2.4	4.4	4.0	6.0	7.8	9.2
40	3.9	5.5	3.4	3.9	4.9	5.5	14.1	20.5
50	6.5	5.5	5.8	5.8	8.2	7.9	8.7	7.3
60	0.6	1.2	0.8	1.5	0.8	1.6	0.7	1.1
70	5.7	5.9	5.3	5.6	7.5	9.0	10.8	7.6

Keskihajonnat ovat joissakin luokissa melko suuret, mikä kertoo yksilöiden välisistä eroista. Kokeneimpien ohjaajien ryhmässä tulee esiin poikkeuksellisen paljon opetusmenetelmiin ja opetusjärjestelyihin liittyviä ohjeita.

Nuorten ja keski-ikäisten ohjaajien antamat ohjeet

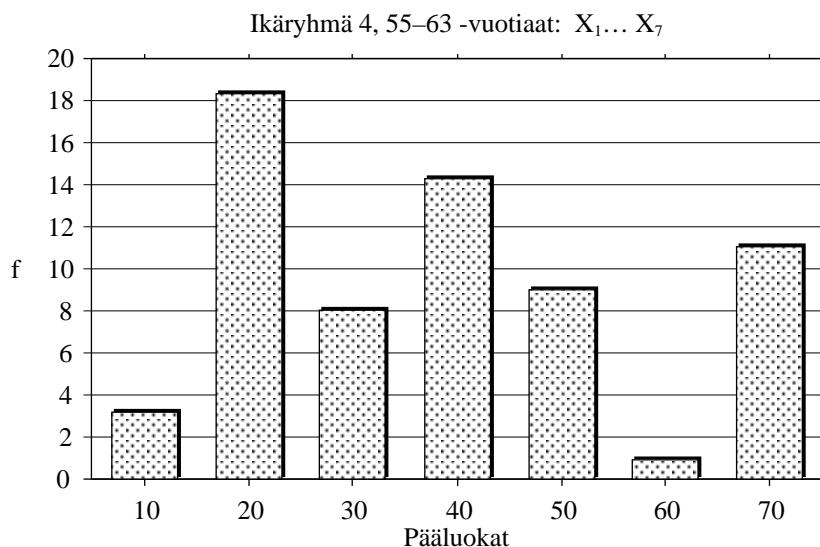
Samansuuntaiset jakaumat yhdistettiin nuorten ja keski-ikäisten ohjaajien osalta. Vertailu kokeneimpien ikäryhmään on näin menetellen yksinkertaisempaa ja selkeämpää.

**Kuvio 14.** Kolmen nuorimman ikäryhmän (25–55 -vuotiaat) antamien neuvojen keskimääräinen jakauma pääluokkiin

Ohjeiden jakautuma pysyi kolmessa alimmassa ikäryhmässä samanlaisena, joskin *ohjeiden määrä alkoi lisääntyä iän ja opettajakokemuksen kasvaessa*.

Kokeneimpien ohjaajien antamat ohjeet

Vastaukset edellisten ikäryhmien kanssa on sovitettu samalle asteikolle, joten kuviosta voi heti nähdä, että ohjeiden määrä on joissakin luokissa noin kaksinkertainen muihin ikäryhmiin verrattuna. Luokkajakautumien osalta huomio kiinnittyy siihen, että *kokeneimpien ohjaajien ryhmä antaa opetusjärjestelyjä (40) koskevia ohjeita enemmän kuin vuorovaikutukseen (50) liittyviä ohjeita*. Kaikissa muissa ikäryhmissä opetustapahtuman vuorovaikutukseen liittyvät ohjeet olivat toiseksi suurin neuvojen ryhmä heti opetusmenetelmien hallinnan ja soveltamisen (20) jälkeen. Muilta osin jakauma on samansuuntainen muiden ikäryhmien kanssa.



Kuvio 15. Vanhimman ikäryhmän (55-63 -vuotiaat) antamien neuvojen keskimääräinen jakautuminen pääluokkiin

Kokonaisuutena voidaan todeta, että ohjeita ja neuvoja annetaan ja niiden sisällöllisessä ja määrällisessä jakautumisessa on eroa eri harjoitteluvaiheiden, erilaisten ohjaajaryhmien ja eri-ikäisten ohjaajien kesken.

7 OHJAAJIEN OHJAUSPYRKIMYKSET

Tässä pääluvussa selvitetään ohjaajien ohjauspyrkimyksiä. Ohjauksen tavoitteellisuus tuodaan esiin sekä ohjaajien itsensä ilmaisemina pyrkimyksinä että opiskelijoiden käsityksinä siitä, mitä he arvelivat ohjaajan tavoitelleen. Ohjauksen näkyvin osa on ohjeiden ja neuvojen antaminen, joka on ääneen lausuttua ajattelua. Se, mihin ohjaajat ylipääntään ohjauksellaan pyrkivät, jää usein sanallisesti mainitsematta ja juuri siitä syystä sitä haluttiin erikseen kysyä. Ohjausintentioiden ajatellaan selittävän ohjaajan tekemiä ratkaisuja ja siten heijastavan ohjaajan pedagogisen ajattelun luonnetta. Luku vastaa tutkimusongelmaan 2.

7.1 Ohjauspyrkimysten kuusi keskeistä tavoitealuetta

Aineiston perusteella opetusharjoittelun *ohjaajilla on erittäin vahva pyrkimys opiskelijan tukemiseen, kannustamiseen ja rohkaisemiseen*. He antavat mielellään tarvittaessa neuvoja. Aloittelevien opettajien kiinnittäessä huomionsa lähinnä omaan toimintaansa ja opetettavaan asiasisältöön, kykenee kokenut opettaja ottamaan paremmin huomioon myös oppilaat ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa. Ohjauspyrkimyksiä analysoitaessa tämä tuli esiin, sillä useat sekä ohjaajien itsensä ilmaissamat että opiskelijoiden havaitsemat ohjauspyrkimykset kohdistuivat oppilaisiin, heidän edellytyksiinsä ja vuorovaikutukseen luokassa. Pedagogisen sisältötiedon kysymysten tarkastelu eli pyrkimys kehittää opiskelijan opetustaitoja sekä vastuullisuus kaikessa toiminnassa tulivat selkeästi esiin. Myös reflektiotaitoihin pyrittiin ohjaamaan.

Ohjaaja pystyy paremmin tarkentamaan omia pyrkimyksiään ohjattavan suhteen, mikäli *opiskelija itse ilmaisee selvästi tarpeensa ja odotuksensa*.

Toivoisin että opiskelijat olisivat ennen harjoittelun aloittamista miettineet tarkkaan, ehkä ohjatustikin, mitä he harjoittelulta haluavat. Näin siksi että uskon harjoittelijoissa olevan hyvin eritasoisia opiskelijoita. Lyhyt harjoittelujakso palvelee paremmin jos ohjaajakin on tietoinen tarpeeksi ajoissa kunkin opiskelijan tavoitteista. (m101)

Ohjaajien osalta tuli monessa yhteydessä esiin heidän *aito pyrkimyksensä myös itse kehittyä ohjaussuhteessa* kuten mm. seuraavissa esimerkeissä tulee esille.

Vuorovaikutukseen, oppimistapahtumaan paitsi opiskelijalle myös itselleni. Antamaan ajatuksia, "salaattiaineksia" oman opeidentiteetin muodostamisessa, en missään nimessä siirtämään omia käsityksiäni. Saamaan aikaan keskustelua, tuoreita ajatuksia itselleni, jotta saisin myös itse mahdollisuuden ravistautua kankeista ajatusrakenteistani. (n103)

Harjoittelijat tarjosivat hyvän mahdollisuuden peilata omaa toimintaa ja opettajuutta. (m115)

Pyrin myös pohtimaan omaa käsitystäni oppimisesta, ohjaamisesta. Tavoitteena on nähdä enemmän kuin eilen. Ohjaaminen on minulle oppimistilanne. (m242)

Aineiston eri läpilukuvaiheiden ja luokittelujen jälkeen sieltä nousee esiin kuusi keskeistä aluetta, joihin ohjausintentio kohdistuu.

Taulukko 8. Ohjaajien ohjauspyrkimysten ydinkategoriat

Ohjauspyrkimysten teema-alueet
Mallin antaminen
Itseluottamuksen vahvistaminen (ammatillinen itsetunto)
Vuorovaikutustaitojen oppiminen (ilmapiiri, kommunikaatio)
Opetustaitojen kehittyminen (pedagoginen sisältötieto)
Metakognitiivisten taitojen kehittyminen (reflektiokyky)
Eettiseen toimintatapaan kasvaminen (vastuullisuus ym.)

Kutakin ydinkategoriaa käsitellään seuraavaksi esimerkkien avulla hieman tarkemmin.

7.1.1 Mallin antaminen

Opettajat mainitsivat usein tarjoavansa mahdollisuuden tarkastella koulutyötä luokan ja heidän oman toimintansa kautta. Ohjaajan omaa toimintaa luokan kanssa opiskelijat pääsevät näkemään kenttäkouluis- ja normaalikouluissa luokanopettajan tai aineenopettajan itse opettaessa. Opiskelija voi *ohjaajan toimintaa seuraamalla tehdä havaintoja opetuksen sujuvuudesta ja ratkaisuista*, jotka mahdollisesti toimisivat myös opiskelijan omassa opetuksessa.

Opiskelijalle pyrin antamaan mahdollisimman realistisen kuvan omasta työstäni. (m105)

Antamaan yhden vaihtoehtoisen mallin opetustilanteiden järjestämisestä ja käytännön vihjeitä opettajan työn järjestämisestä ja siten tutustumaan koulutyön arkeen. (m106)

Antaa opiskelijoille (tässä harjoittelussa) monipuolinen ja kaunistelematon kuva tästä työstä. Antaa yksi persoonallinen malli. (m117)

Pyrin antamaan mahdollisimman paljon omista kokemuksista (onnistumiset/epäonnistumiset). (m118)

Pyrin esittelemään tavallisen peruskoulun arkielämää monipuolisesti. (n322)

Siihen, että opiskelija saa käsitystä luokkani työtavoista. (m316)

Myös didaktiikan lehtori voi toimia opettajamallina ohjaustilanteessa. Tilanne ei ole täysin analoginen varsinaisen luokassa tapahtuvan opetustilanteen kanssa, ovathan oppilaat ja opiskelijat eri-ikäisiä ja erilaisia taitoja hankkimassa. Kuitenkin olennaiset opetustapahtumaan liittyvät vuorovaikutuksen elementit, tapa kohdella toista, jäsentää ja perustella ajatuksensa, havainnollistaa, tehdä työnsä huolellisesti jne. tarjoavat mallioppimisen mahdollisuuden opiskelijalle.

Haluan, että harjoittelija näkee minut ihmisenä, joka on häntä varten ja auttaa aidosti ja avoimesti. Toisaalta toivon, että opiskelija näkee minut inhimillisenä ja lämpimänä ihmisenä, jolle [aine] on hyvin tärkeä asia elämässä. Uskon, että ohjaava opettaja on tahtomattaan opettajamalli. Sitä hän on opiskelijalle tiedosti opiskelijan tai ei. (n212)

Toinen tapa mallin antamiseen on *tarjota malliratkaisuja* teoreettisella, ts. keskustelun tasolla. Opiskelijat mainitsivat usein mielellään vastaanottavansa tällaisia toimintamalleja, mutta toki pyrkivät ratkaisemaan itse, miten niitä soveltavat.

Antamaan malleja ja rakenteita työskentelyn pohjaksi. (n246)

Ohjaajien pyrkimyksen olla mallina tai antaa malleja voidaan nähdä kahtalaisena. *Mallina oleminen voidaan ajatella esikuvalliseksi toiminnaksi ja osoitukseksi eettisesti ja moraalisesti korkeatasoisesta ammattilaisen työstä.* Jotkut ohjaajista voivat tietoisesti yrittää toimia siten, että he olisivat kaikessa toiminnassaan esikuvallisia. Silloin he ikään kuin ottavat ohjaajan ja opettajan roolin. Usein ihminen kuitenkin toimii mallina aivan luonnostaan, ajattelematta jatkuvasti yksittäisten toimiensa esikuvallisuutta. Edellä mainittu kommentti siitä, että ohjaaja on tahtomattaan opettajamalli, kuvastaa tällaista ajattelua. Tällöin mallina oleminen on ennemminkin asenne ja tapa tehdä työtä. Tällaisia ohjaajia opiskelijat näyttävät myös arvostavan.

Mallin mukaan toimiminen on ensimmäisiä askelia kohti itsestä opettajuutta (vrt. esim. Olson & Bruner, 1996). Tätä taustaa vas-

ten ajateltuna sellainen ohjaajan toiminta, jossa hän antaa mallin jonkun asian toteuttamiseksi tietoisien ratkaisun pohjalta, ts. perustaen arvionsa opiskelijan sen hetkiseen kehitysvaiheeseen tai tilannekohtaiseen tarpeeseen, saattaa olla hyvinkin perusteltu. Voidaan tietysti myös kysyä, miksi ohjaaja ei jätä opiskelijaa itse ratkaisemaan asiaa. Perusteluna ohjaajan mallin tarjoamiselle (neuvo itsessään on eräänlainen malli) saattaa olla esim. oppilaiden etu. Luokassa voi olla suurta levottomuutta, oppilaat saattavat kohdella toisiaan huonosti, opiskelija voi joissakin tapauksissa opettaa suoranaisesti väärin tms. Myös opiskelijan oma tila ja omat voimavarat voivat joskus olla niin koetuksella, että on inhimillistä auttaa mallin avulla eteenpäin. Monesti opiskelijat ovat ilmaisseet kokeneensa tämäntapaisen avun erityisen myönteisenä.

On tietysti myös niitä tilanteita, joissa ohjaajan tarjoama malliratkaisu on tullut torjutuksi. Silloin joko mallin antamisen tai mallina toimimisen tapa on koettu vääräksi. Joko ohjaaja on tehnyt virheratkaisun tai opiskelija ei tiedosta tilannettaan. Ja vaikka tiedostaisikin, voi olla, että hän haluaa ratkaista sen itse.

7.1.2 Itseluottamuksen vahvistaminen

Ohjaajat halusivat lähteä opiskelijan kanssa liikkeelle rohkaisevista näkökulmista ja kannustaa heitä selviytymään erilaisissa tilanteissa. Seuraavassa ohjaajan pyrkimys on *rohkaista opiskelijaa* kestäämään samaa epävarmuutta, jota hänen itsensäkin on kestävä opetustilanteessa.

Opiskelijaan aloittelevalla opiskelijalla pyrin luomaan tilanteen, jossa hän voi kokeilla mikä hän on. Mihin hän pystyy, mikä ei onnistu? Miksi? Näihin tavoitteisiin voi päästä vain tarttumalla suuriin haasteisiin, oikeisiin asioihin. Opiskelijan on kyettävä samaan mihin minun ja oppilaidenkin: on tartuttava tuntemattomaan, etsittävä ratkaisuja, kestävä epävarmuus ja koettava ratkaisu. Oli se sitten voitto tai tappio. Muuta ei ole. (m113)

Monissa ohjaajien ilmaisemissa ohjauspyrkimyksissä korostettiin tietynlaisen asenteen syntymistä opetustyötä kohtaan. Haluttiin *luoda myönteisyyttä valittua ammattia kohtaan ja ylipäätään rohkaista opettamiseen*. Epäonnistumiset eivät haittaa.

Antamaan valmiuksia opetusta varten. Siihen, että opiskelija tekee itse suunnitelman ja miettii, miten opetus etenee - itse pyrin antamaan "vinkkejä" ja neuvoja vasta nähtyäni miten opetus sujuu ja sitä kautta ohjaamaan opiskelijaa. Positiivisuuteen ja iloisuuteen. Ymmärtämään, että hedelmällinen yhteistyö luokan kanssa syntyy vasta, kun kaikki pyrkivät työskentelemään kovasti yhteisen asian eteen. (m122)

Pyrin kuuntelemaan hänen tarpeitaan eri lajien aineenhallinnallisen ohjannan suhteen. Pyrin auttamaan harjoittelijaa toteuttamaan omalle persoonalleen sopivien opetustyylien kokeilussa. Kannustan luovuuteen ja riskienkin ottamiseen harjoittelijan oman kasvun tukemiseksi. (n201)

Jokainen yksilö on erilainen ja jokaisen tapa opettaa on varsin erilainen, ja pitkälti persoonasta riippuvainen. Jokaisen harjoittelijan tulisi oppia ymmärtämään oman persoonansa parhaat puolet ja heikkoudet sekä oppia käyttämään näitä optimaalisesti itselleen parhaan opetustavan löytämiseksi. Valmiiden mallien sijasta tulisi tarjota mahdollisimman paljon virikkeitä ja opettaa harjoittelijaa löytämään näistä oman persoonallisen opetustapansa kannalta oleelliset. Ainedidaktinen nippelitieto on usein hyödytöntä, mikäli sitä ei voida kytkeä jotenkin persoonalliseen kasvuun. Aineenhallinnan merkitys on enemmänkin opetuksen rikastuttajana. Ilman erinomaista aineenhallintaa on vaikea pitemmän päälle pitää todella mielenkiintoisia ja oppilaan kannalta riittävän haastavia tunteja. Mutta ilman persoonaa pelkällä aineenhallinnalla tämä ei onnistu koskaan. (m204)

Pyrin antamaan myönteistä palautetta. Etsin sitä vaikka kuinka tiukkaa tekisi. (n212)

Positiiviseen vahvistamiseen; terveen itsetunnon ja lämpimän vuorovaikutuksen aikaansaamiseen. (n326)

Opiskelijat olivat havainneet ohjaajien pyrkimyksen kannustamiseen ja rohkaisemiseen ja lähes jokainen opiskelija tuli maininneeksi tämän asian, vaikka muitakin tavoitteita olisi mainittu. He kertoivat ohjaajien pyrkimyksestä rohkaista heitä mm. seuraavaan tapaan:

Luokanopettaja pyrki ennen kaikkea rohkaisemaan eteenpäin opettajanuralla. (n503)

Rohkeasti yrittämään, onnistumaan ja erehtymään. (n533)

Ohjaaja pyrki kannustamaan ja rohkaisemaan minua aineessa, jonka opettamisesta minulla ei ollut aiempaa kokemusta. (n649)

Minun itseluottamuksen kohottamiseen. (n664)

Rohkaisun ja kannustuksen antaminen ja itseluottamuksen valaminen opiskelijoihin tuli erittäin keskeisenä ohjauspyrkimyksenä esiin. Yleensä opiskelijat kokivat tämän myönteisenä, joskin eräissä tapauksissa ohjaajan rohkaisut koettiin yliampuviksi tai toisaalta välinpitämättömyyttä osoittaviksi. Jos ei sanottu mitään kunnollista, vaan osoitettiin pelkääntään myötätuntoa ja rohkaistiin ”kyllä se siitä”, opiskelijan kokemus asiasta oli ennemminkin heitteillejätto. Valtaosa opiskelijoista kuitenkin koki ohjaajan olevan heidän puolellaan ja heitä tukemassa.

7.1.3 Vuorovaikutustaitojen oppiminen

Ohjaajat korostivat vuorovaikutustaitojen tärkeyttä. He pyrkivät saamaan opiskelijat näkemään *oppilassuhteiden hyvän hoidon merkityksen opetustapahtuman kannalta ja opetuksen ilmapiiritekiäjät sekä ihmissuhdetaidot myös muihin yhteistyötahoihin päin; oppilaiden vanhempiin, kollegoihin ym.*

Ohjaan heitä työhön. Näkemään opettajan työn valtavan monitahoisuuden ja siihen liittyvät vaatimukset/pyrkimykset. Aina didaktisista taidoista ihmissuhdetaitoihin oppilaiden, heidän vanhempien ja opettajakollegoiden kanssa. Sekä kaikkea siltä väliltä. (n211)

Löytämään menetelmä saada vuorovaikutus aikaan tehokkaimmalla ja vähimmällä vaivalla. (m223)

Oppilaiden huomaaminen ja oppilaisiin keskittyminen, kun huomio omasta harjoittelijuudesta siirtyy oppilaisiin ja opetettavaan asiaan, on luokan edessä helpompi olla. (n236)

Vuorovaikutustaitojen kehittäminen. (n241)

Siihen, että hän kykenisi luomaan suotuisan oppimisilmapiirin ja nauttisi myös itse työstään ja sen tuloksista. (n245)

Positiiviseen vahvistamiseen; terveen itsetunnon ja lämpimän vuorovaikutuksen aikaansaamiseen. (n326)

Kaikki ohjaajaryhmät mainitsivat vuorovaikutustaitoihin liittyviä ohjauspyrkimyksiä, mutta varsinkin luokanopettajat korostivat niitä nimenomaan oman luokkansa osalta. Tämän asian opiskelijatkin olivat huomanneet:

Hänellä oli tavoitteena, että tutustuisimme ekaluokan arkipäivään ja saisimme kontaktin lapsiin, toimisimme osana luokkaa. Luulen, että hän myös halusi meidän oppivan kiinnittämään entistä enemmän huomiota luokan tunneilmastoon ja sen vaikutukseen oppimistapahtumassa. (n739)

Pyrki rohkaisemaan oppilaiden käsittelyssä ihmisinä, saamaan kanssakäymisestä inhimillistä ja luonnollista, saattamaan oppilaat "hanskaan". Näin luodaan luottamus ja otolliset olosuhteet opetukselle. (m553)

Itseluottamuksen vahvistamisen ohella myös vuorovaikutustaitojen kehittyminen oli erittäin keskeinen ohjausintentio.

7.1.4 Opetustaitojen kehittyminen

Opetustaitojen alue on laaja. Usein mainittiin *erilaisia opetusteknisiä taitoja, opetuksen joustavuus ja sujuvuus yms.* Opettajat itse mainitsivat seuraavantapaisia asioita.

Antamaan perustiedot ja taidot opetuksen ulkoisista tekijöistä, opetusvälineiden käytöstä, puheesta, kyselystä ym. (m106)

Pyrin ohjaamaan opiskelijoita avarakatseisiksi: opetusmenetelmien moninaisuus, opetettavien ydinkysymysten löytäminen, erilaisuuden arvostaminen, eriyttävään tasa-arvon luomat mahdollisuudet opetuksessa. (m107)

Monipuoliseen tuntiin, jossa työllistetään oppilaat. Havainnollistamisvälineiden sujuva käyttäminen ja selvät ohjeet ja kysymykset. (m108)

Käyn opiskelijan kanssa läpi opetustaidon eri osa-alueita. (n130)

Järkevien kokonaisuuksien suunnitteluun. Suunnittelutyön kiinnostavuuden ja tarpeellisuuden havaitsemiseen. Perusopetustaidon varmentamiseen. (n236)

Opiskelijoiden kommentteja opetustaitojen kehittämiseen liittyvistä ohjauspyrkimyksistä:

Pyrkimyksenä myöskin oppimateriaalien hyväksikäyttö opetuksessa. (n562)

Kokeilemaan erilaisia työtapoja. (n841)

Oppilaskeskeisyyteen, toimivuuteen, sujuvuuteen ja siihen, että prosessoin asiat itse. Ohjaaja korostaa jokaisen harjoittelijan oman persoonan mukaista opetusta. (n847)

Selkeyteen, loogisuuteen, vuorovaikutuksen kitkattomuuteen. (n852)

Opetustaidon parantamiseen ja myös siihen, että myös itse pohtisin asioita ja saisin eväitä tulevaisuutta varten. (n836)

Monissa kommentteissa tulevat samassa lauseessa esiin sekä vuorovaikutukseen että muihin opetustaitoihin liittyvät asiat. Ne ovatkin onnistuneen opetuksen kannalta rinnakkaisia ilmiöitä sikäli, että kumpikaan yksinään ei oikein riitä. Hyvä opetustekniikka ei auta ilman kontaktia ja pelkkä vuorovaikutus ilman didaktista hallintaa ja sisältöä voi opetusmielessä jäädä laihaksi.

7.1.5 Metakognitiivisten taitojen kehittyminen

Opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämiseen pyrkivät ohjaajat käyttävät yleensä epäsuorempaa ohjaustyyliä kuin sellaiset ohjaajat, jotka antavat suoraan vastauksia opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Opettajat kuvasivat pyrkimyksiään *reflektiotaitojen* kehittämiseen mm. seuraavin tavoin.

Mieti, mikä on käsityksesi oppimisesta. Kuinka tämä teoriasi toimisi käytännössä. Rakenna ideasi sen mukaan. Arvioi teoriaasi ja toteutusta. Miten rakentelet asiaa edelleen? (m242)

Pyrin siihen, että hän oppii "tunnistamaan", oik. tiedostamaan omia tekojaan, silloinkin kun ne eivät ole etukäteen suunniteltuja. (Miksi ratkaisit siten? Miksi valitsit juuri sen tavan jne.) Tavoitteena on, että opiskelijassa herää jo alkuvaiheessa opiskelua jonkinlainen itsearviointikyky ja into oman henkilökohtaisen pedagogiikan kehittämiseen ja tietoiseen kehittämiseen. (n141)

Ohjata harjoittelijaa itsenäiseksi, kriittiseksi, analysoivaksi, pohtivaksi opettajaksi ja "kasvatustieteilijäksi". (n211)

Reflektiotaitojen kehittymisen kannalta olennaisia ovat ohjaajien esittämät miksi-kysymykset. Itse asiassa niiden osuus ohjauspyrkimyksissä oli melko suuri. Useimmiten *miksi-kysymykset liittyivät opiskelijan oman praktisen teorian kehittämispyrkimykseen ja niiden kohdealue oli opetustapahtuma*. Joissakin tapauksissa reflektiivisten kysymysten alue oli laajempi kohdistuen kasvatuksen laajempiin kysymyksiin. Seuraavassa on muutamia opiskelijoiden mainintoja analysointitaitojen kehittamisestä:

Kehittämään minua oman työn arvioijana ja asennoitumaan siihen kriittisesti ja analysoimaan tehtyjä ratkaisuja. Kehittymään yleisesti myös opettajana; miettimään omia opetusratkaisuja ja moraalia ja oikeuksia työssä, pohdintaa, kritiikkiä. (n845)

Pyrki herättämään minut itse pohtimaan ja ajattelemaan eri näkökohtia ja uusia puolia opetuksesta ja oppimisesta. (n544)

Hän halusi saada minut ajattelemaan opetustapahtumaa vähän teoreettisemmin ja jäsentämään omia ratkaisujani ja ajattelumallejani. Todella rakentavaa ohjausta. (n821)

Syvempään ajatteluun ja opetettavien asioiden teorioiden hyväksikäyttöön opetuksessa. Miksi? Tärkeä kysymys joka kannattaa kysyä ennen kuin lähtee opettamaan jotain asiaa. (n828)

Edellä mainituista esimerkeistäkin on havaittavissa, että metakognitiivisten taitojen kehittämispyrkimys johtaa pohtimaan myös kasvatuksen eettisiä kysymyksiä.

7.1.6 Eettiseen toimintatapaan kasvaminen

Melko monissa ohjausintentioneissa ilmaistiin *eettisiä pyrkimyksiä* opiskelijoiden ammatillisen kasvun suhteen. Niissä korostettiin vastuullisuutta opettajan työn monitahoisten haasteiden edessä. Tähän ryhmään kuuluvia ohjausintentioneita mainittiin kuitenkin vähemmän kuin muihin ydinkategorioihin kuuluvia pyrkimyksiä.

Tiedostamaan vastuun työstään sekä sen että jokainen meistä tekee työstään sellaisen kuin haluaa. (m101)

Oppilaitten oikeus omavastuuseen työskentelyyn, palautteeseen, demokraattiseen kohteluun. (n213)

Toivoisin, että opiskelijani saisi realistisen kuvan työstä, jota tulee tekemään – ja luonnollisesti kokonaisvaltaisen. Opettajan työ kun ei ole vain oppituntien pitoa vaan siihen liittyy valtava määrä muuta työtä käytännön kengännauhojen sitomisesta vanhempien kasvatusongelmien kuuntelemiseen. Toivoisin myös, että harjoittelijat lähtisivät tekemään tätä työtä kentälle ”korkealla moraalilla” vastuullisesti muistaen, että jokainen oppilas on vanhemmilleen (toivottavasti) se kaikkein tärkein. ...Toivoisin, että harjoittelijat oppisivat kunnioittamaan lapsia ihmisinä ja yksilöinä, ei vain ryhmän jäseninä. ... En halua itseni ”plagiaatteja” vaan rohkeita, ennakkoluulottomia, aitoja opettajia, jotka aidosti välittävät lapsista ja arvostavat tätä työtä niin paljon, että haluavat tehdä työtä sen eteen. (n234)

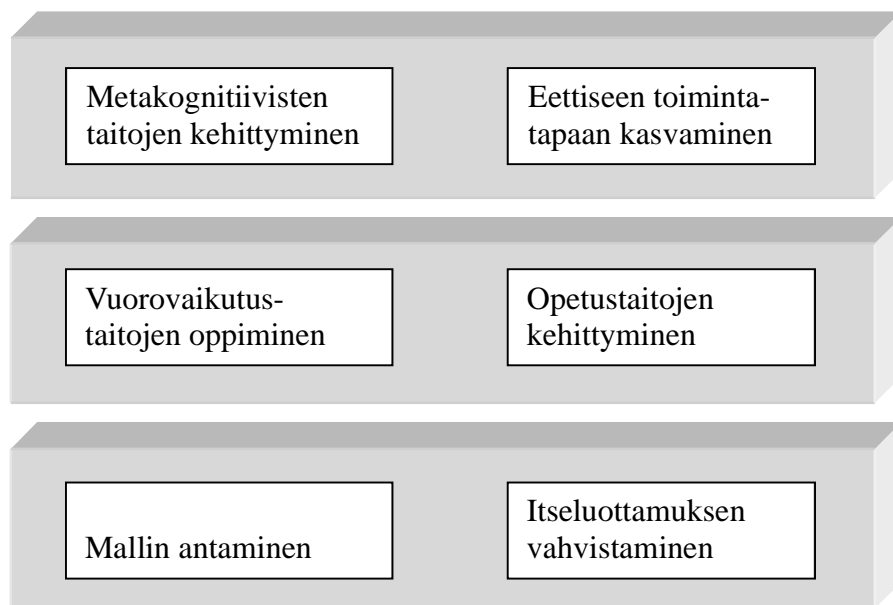
Kiinnostus opettajantyöhön, sen näkeminen myös kasvatustyönä, ei vain opetustyönä eli myös kasvatukselliset esim. sosiaaliset ja eettiset näkökulmat esiin keskusteluissa/palautteissa. (n236)

Ja herättämään meissä tavallaan eettisen ja moraalisen puolen, jotta osaisimme hahmottaa opetustamme myös siltä kannalta. (n856)

Eettistä toimintatapaa korostettiin paitsi omassa luokkatyössä myös opetusharjoitteluun liittyvien tehtävien vastuullisena suorittamisena.

7.1.7 Ohjauspyrkimysten rakennemalli

Edellä mainituista opetusharjoittelun ohjaajien ilmaisemista ja opiskelijoiden havaitsemista ohjauspyrkimyksistä muodostetun kuuden ydinkategorian voidaan väljästi ottaen katsoa liittyvän pedagogisen ajattelun tasomallissa kuvattuun ajattelun kehittymiseen. Ydinkategorioiden ja tasomallin avulla muodostettiin ohjauspyrkimysten rakennemalli. Siinä ensimmäisellä tasolla olevan mallin antamisen voidaan katsoa olevan opettajaksi kehittymisen alkuvaiheisiin liittyvä ohjausintentio. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettinen toiminta puolestaan ovat jo korkeatasoiseen ammatilliseen kehittymiseen liittyviä pyrkimyksiä ja sijoittuvat ylimmälle tasolle. Ohjauspyrkimysten rakennemallista löytyy yhtymäkohtia myös Olsonin ja Brunerin (ks. taulukko 1) esittämiin käsityksiin oppimisesta ja opettamisesta psykologisten ja pedagogisten käsitysten valossa. Kaikkia eri vaiheita tarvitaan opettajuuteen kasvussa ja käytännössä onkin kyse oikein suunnatun pyrkimyksen kohdentamisesta yksilöllisesti sopivalla tavalla.



Kuvio 16. Ohjauspyrkimysten rakennemalli

Ohjauspyrkimysten rakennemallia voidaan jäsentää vertaamalla sitä opettajan pedagogisen ajattelun tasomalliin. Kaksi ensimmäistä kategoriaa voidaan rinnastaa toimintatason pyrkimyksiin, kaksi seuraavaa objektiteoriatason ajatteluun verrattaviksi pyrkimyksiksi ja kaksi ylintä metateoriatason ajattelua ilmentäviksi intentioiksi. Tietenkään vertailu ei ole suoraviivainen, eikä yksiselitteisesti voida edes väittää, että pyrkimykset voitaisiin luokitella suoraan näin hierarkkisesti eteneviksi.

Näin tarkasteltuna mallia ei kuitenkaan pitäisi nähdä arvoasetelmana, sillä erilaiset pyrkimykset palvelevat erilaisia ohjaustilanteita ja erilaisia tarpeita. Ohjausintentioiden kesken on myös vuorovaikutusta ja eri pyrkimykset palvelevat samaa päämäärää korkeatasoisesta ammatillisesta kehittymisestä. Opiskelijan kehitysvaiheen tulisi olla ohjauspyrkimyksiä täsmentävä tekijä.

7.2 Ohjaajien ilmaisemien ja opiskelijoiden havaitsemien ohjauspyrkimysten erot

7.2.1 Ohjaajan ohjauspyrkimystä ei ole tiedostettu

Opiskelijat ilmaisivat valtaosassa tapauksista havainneensa jonkunlaisen ohjauspyrkimyksen. Aina sitä ei kyetty ilmaisemaan kovin selvästi, mutta kuitenkin opiskelijat tiedostivat ohjaajan toiminnan intentionaalisuuden. Oli kuitenkin joitakin tapauksia, joissa ohjauspyrkimystä ei lainkaan kyetty tiedostamaan. Alla olevassa asetelmassa on ilmaistu **niiden tapausten osuus eri harjoitteluvaiheissa, joissa ohjauspyrkimystä ei ole tiedostettu (%)**.

KH I	PH II	KH II	Päätö	Yht. %
7,2	4,8	2,9	5	5

Ohjauspyrkimyksen puuttumisen opiskelijat ilmaisivat joko vetämällä viivan vastaustilan kohdalle tai esittämällä seuraavanlaisia kommentteja kysymykseen *Mihin arvelet ohjaajan pyrkineen sinua ohjatesaan?*

Siitä oli vähän vaikea saada selvää. (n516)⁴

En todellakaan tiedä. (n655)

En tiedä. Jotenkin didaktikon toiminta ei tuonut selvästi esille tavoitteita. (n629)

Ei aavistustakaan. (n609)

Minusta selkeitä tavoitteita ei ollut. (n658)

Ei mihinkään. (n602)

⁴ 500-alkuiset vastaajatunnukset = KH I
600 = PH
700 = KH II
800 = Päätö

En tiedä mihin ohjaaja tarkalleen pyrki. (n737)

Valitettavasti en osaa sanoa mitään tarkkaa. (n812)

Ei selvinnyt – ei tainnut tietää itsekkään. (n835)

Kokonaisuudessaan 5 %:n osuus, jolloin ohjaajan ohjauspyrkimystä ei kyetty havaitsemaan, on melko pieni. Käytännössä joka 20. ohjaussuhde on tässä suhteessa jäänyt opiskelijalle epäselväksi. Toisen ihmisen ajatuksia ei ole helppo lukea, vaikka hänen toimintansa sanalliset ilmaisut, kuten annetut ohjeet ja neuvot ja niiden perustelut, ovat opiskelijan kuultavissa.

7.2.2 Ohjaajan ohjauspyrkimys on tulkittu kielteiseksi

Joissakin opiskelijoiden kommentteissa *ohjauspyrkimys oli havaittu, mutta se oli tulkittu kielteiseksi*. Ohjaajat itse eivät tietenkään allekirjoita tällaisia pyrkimyksiä toiminnassaan. Kyseessä lienee opiskelijan tulkinta ohjaajan tarkoitusperistä, johon saattaa liittyä pettymyksiä ohjaajan toimintaa kohtaan. Alla olevasta asetelmasta ilmenee ***ohjauspyrkimyksen kielteiseksi tulkinneiden prosentuaalinen osuus***. Tapaukset on laskettu kunkin opiskelijan kustakin ohjaajasta tekemän arvion mukaan. Joissakin tapauksissa osoittautui, että sama opiskelija oli esittänyt kielteisen ohjauspyrkimyksen useammasta ohjaajasta.

KH I	PH II	KH II	Päätö	Yht. %
6,2	4,8	14,3	5,9	7,8

Arvioina kielteisistä ohjauspyrkimyksistä ilmaistiin seuraavanlaisia kommentteja:

Päästä tehtävästä mahdollisimman helpolla. (n534)

Olemaan sekä hän, että hänen toiveensa. (n633)

Purkamaan omia frustraatioitaan. Jostain syystä henkilökemiamme ei toiminut. Työtapani ja persoonallisuuteni ärsytti [ohjaajaa] siinä määrin, että ryhmämme saama ohjaus ja palaute ei pureutunut relevantteihin asioihin vaan minun virheiden löytämiseen vaikka ryhmän muiden jäsenten työskentely olisikin ollut erinomaista. (n670)

Suorittamaan nopeasti hänelle annetun virkavelvollisuuden. (n624)

Rumasti sanottuna: pääsemään minusta ja koko jaksosta eroon. (n658)

Virheiden esille tuontiin. Pääsemään pois. (n647)

Luomaan lisää "pikku-[ohjaajia]" (n624) (ohjaajan nimi mainittu lainausmerkeissä)

Tuli tunne, että hän yritti sysätä meille mahdollisimman paljon tunteja, että pääsisi itse tekemään omia töitään. (n734)

Työnsä hoitamiseen (palkkansa saamiseen) ja opiskelijoihin tutustumiseen (kaveeraamiseen). (n815)

Pyrki tekemään minusta ehkä itsensä/idolinsa näköisen opettajan. (n827)

En usko, että didaktikolla oli kovinkaan selkeää kuvaa, mihin hän olisi minua halunnut ohjata. Didaktikko oli jotenkin omissa maailmoissaan, kiireinen, muuta puuhaava, hetken mielihoiteesta jotakin sanova. (n814)

Varomaan, ettei järkytä mielenrauhaani kritiikillä. (n806)

Pääsemään itse mahdollisimman vähällä kaikessa. (n825)

Muuttamaan persoonallisuuttani?! (n850)

Edellä mainitun kaltaisissa kommenteissa kuvastuu *opiskelijan turhautuneisuus*. Opiskelija on ehkä kokenut, että hän ei pysty vastaamaan ohjaajan asettamiin tavoitteisiin. Pyrkimys on nähty sellaiseksi, jota itse on mahdoton toteuttaa, kuten arvelu ohjaajaa miellyttävän persoonan tai toimintatapojen muuttamisen vaatimuksesta. Jotkut opiskelijat ovat kokeneet ohjaajat työhönsä kyllästyneiksi ja sen vuoksi heidän ohjauspyrkimyksensäkin tulkitaan sellaisiksi, jossa päämääränä on opiskelijan harjoittelun loppuminen mahdollisimman pikaisesti.

On mahdollista, että opiskelija on kokenut opettamisen niin vaikeana, että hänelle tulee ajatus siitä, että ohjaaja ei olekaan hänen puolellaan vaan häntä vastaan. Jotkut opiskelijoista saattavat kokea ulkopuolisen henkilön läsnäolon luokassa niin *stressaavana*, että kokemus purkautuu kielteisenä käsityksenä ohjaajan pyrkimyksistä. Yksi mahdollinen selitys on myös opiskelijan heikko itsetuntemus. Hän saattaa kuvitella olevansa erinomainen opettaja ja kokee ohjaajan niuhottavan turhasta.

Tietenkin on myös mahdollista, että ohjaaja on oikeasti vaikuttanut kyllästyneeltä työhönsä ja se näkyy hänestä. Saattaa myös olla, että joillakin ohjaajilla on niin voimakas pyrkimys saada aikaan itsensä näköistä opetusta, että he itsekään eivät huomaa, kuinka pontevasti he ohjaavat opiskelijaa jäljittelemään omaa tapaansa työskennellä. Osaan

kielteisistä arvioista saattaa olla syynä epäonnistunut kommunikaatio, jolloin ei ehkä varsinaisesti ole tarkoitettu sitä, miten asia on tulkittu.

7.3 Ohjauspyrkimysten tarkastelu pedagogisen ajattelun tasomallin avulla

7.3.1 Tasomallin kuvaus

Opetusharjoittelun ohjaajien ohjausintentioita tarkasteltiin sijoittamalla heidän ohjauspyrkimyksensä pedagogisen ajattelun tasomalliin, joka on esitelty luvussa 3.4. Analysointi tapahtui siten, että aluksi määriteltiin ajattelutasojen kuvaukset (ks. Kansanen, 1993a) täsmentäen niitä pyrkimyksiin liittyvillä tasokuvauksilla. Aluksi ohjaajien itsensä ilmaissamat ohjauspyrkimykset sijoitettiin tasomallin eri kuvaustasolle sen mukaisesti, mille tasolle sijoittuvaa ajattelua pyrkimyksen katsottiin ilmaisevan. Tietylle tasolle sijoittuva ilmaisu merkittiin yhden kerran, ts. mikäli ohjaaja ilmaisi sekä toiminta-, objekti- että metateoriatason pyrkimyksen, kuhunkin luokkaan tuli yhden kerran sitä kuvaava merkintä. Tällä pyrittiin välttämään vastausten eripituisuudesta johtuvaa harhaa. Dikotomisen kuvauksen – ts. tietylle tasolle sijoittuvaa ajattelua joko esiintyi tai ei esiintynyt – katsottiin tässä yhteydessä riittävän, koska pyrkimysten sisällöllinen kategoriointi ja kuvaus oli tehty erikseen.

Vastaava luokittelumenettely toteutettiin niiden pyrkimysten suhteen, jotka opiskelijat olivat ohjaajan toiminnasta havainneet. Luokittelu tehtiin Excel-tiedostoon rinnakkaisina ohjaaja- ja opiskelija-aineistoina. Useimmissa tapauksissa ohjaajien ja opiskelijoiden ilmaissamat pyrkimykset sijoittuivat vastaaviin luokkiin, toisinaan ohjaaja oli itse ilmaissut esim. metateoriatason pyrkimyksiä, mutta opiskelija ei ollut sellaista havainnut. Eräissä tapauksissa opiskelija puolestaan näki ohjaajan ohjauspyrkimyksen olevan pedagogisen ajattelun tasomallissa teoreettisemmalla tasolla kuin ohjaaja itse oli ilmaissut. Katsottiin, että aineistosta saadaan kokonaisvaltaisempi kuva, kun otetaan huomioon molemmista suunnista esiin tuodut ohjauspyrkimykset.

Sekä ohjaajien itsensä mainitsevat että opiskelijoiden kustakin ohjaajasta havaitsemat ohjauspyrkimykset yhdistettiin siten, että jommasta kummasta suunnasta täydennettiin merkintä siihen luokkaan, joka yhdestä suunnasta tarkasteltuna puuttui. Frekvenssi-ilmaissut olivat yhdistetyssä aineistossakin edelleen nolla tai yksi, ts. tietyn tason ajattelua joko esiintyi tai ei esiintynyt. Kunkin ohjaajan ohjauspyrkimykset luokiteltiin tasomalliin.

Taulukko 9. Pedagogisen ajattelun tasomallin luokkakuvaukset ohjauspyrkimysten kohdentumisen mukaan

Toimintatason ohjauspyrkimykset
<ul style="list-style-type: none">• pedagoginen käytäntö• opetus eri vaiheineen (preinter-, interaktiivinen ja postinteraktiivinen)• tilannekohtaiset ongelmat ja niiden ratkaiseminen• jokapäiväisen opetustoiminnan sujuvuus• opetuksen suunnittelu, arviointi ja ops:n kehittäminen• toiminnan kuvaus ilman kyseenalaistamista• konkreettiset käytännön tavoitteet, käytännön periaatteet, tavoitelausumat, tavoite-luokat• arvojen nimeäminen ilman perusteluja tai oikeutusta (arvot annettuina)• pyrkimysten taustalla käytännöllinen tieto (intuitio)
Objektiteoriatason ohjauspyrkimykset
<ul style="list-style-type: none">• käytännön tutkiminen• toimintatason tapahtumien pohdinta teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla• omien opetuskäytäntöä koskevien mallien rakentaminen• opetuksen teoriasta nousevien peruskäsitteiden ja niiden välisen vuorovaikutuksen tuntemus• toiminnan kriittinen arviointi• vaihtoehtojen olemassaolon esiin tuominen• valintojen perustelu muuten kuin kokemuksen tai tilanteen pohjalta• omat periaatteet tai säännöt oman praktisen teorian heijasteina• arvojen perustelu ja arvovalintojen pohdiskelu• taksonomiat (käsitteellinen hierarkkinen järjestäminen)• ajattelumallit• pyrkimysten taustalla teorian tieto (ratio) ja henkilökohtaiset praktiset teorit (intuitio)
Metateoriatason ohjauspyrkimykset
<ul style="list-style-type: none">• pyrkimysten taustalla arvoperusta• objektiteoriatason ratkaisujen tarkastelu• synteettien laadinta• perusteiden pohdinta• kasvatuksen arvokysymysten tarkastelu• arvojen lähtökohdat, käsitykset arvojen alkuperästä ja yhteiskunnan koulutuspoliit-tisten ratkaisujen taustat• eettiset pohdinnat• ajattelumallien perusteluiden pohdinta• pyrkimysten taustalla syvällinen kokonaisuuksien tarkastelu (argumentaatio ja syn-teesi)

7.3.2 Ohjauspyrkimykset eri harjoitteluvaiheissa

Ohjaajien ohjausintentioiden laatua tarkasteltiin opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin avulla. Selvityksen kohteena olivat ohjauspyrkimysten sijoittuminen tasomallin eri tasoille. Tasojen avulla kuvataan ajattelun kohdentumista toiminta-, objektiteoria- tai kasvatuksen metateoriatason pyrkimyksiin. Kuhunkin harjoitteluvaiheeseen liittyviä ohjauspyrkimyksiä tarkasteltiin erikseen. Sisällöllisen kohdentumisen lisäksi tasomalliin sijoittumisessa on kyse intention käsitteellisestä laajuudesta.

Ensimmäisessä kenttäharjoittelussa ohjaajina toimivat kenttäkoulujen opettajat. Yleisdidaktiikan lehtorit vierailevat koululla ja heidän kouluilla käymänsä keskustelut kohdistuvat yhtä lailla kenttäkoulun opettajan kanssa käytävään ohjauksen tavoitteita ja periaatteita koskevaan neuvotteluun kuin opiskelijan ohjaukseen.

Perusharjoittelussa ohjaavat normaalikoulun luokanlehtorit ja opettajankoulutuslaitoksen ainedidaktiikan lehtorit. Harjoittelun luonne on opetuksen perustaitoja hiova ja keskittyy tiettyjen aineiden opettamiseen.

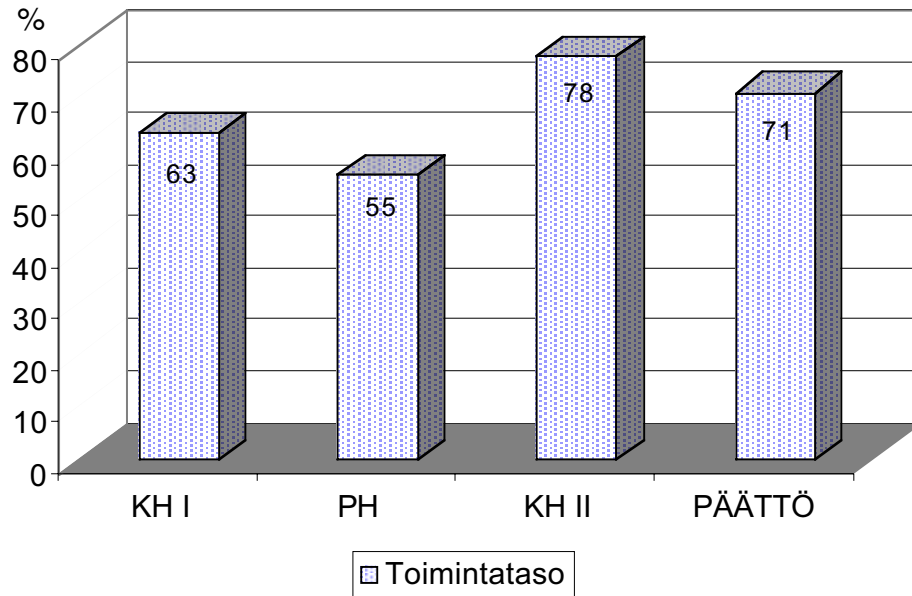
Toisessa kenttäharjoitteluvaiheessa opiskelijoiden ohjaajina toimivat yksinomaan kenttäkoulujen opettajat. Periaatteessa opiskelijoilla on tässä harjoitteluvaiheessa mahdollisuus vapaasti kehittää omaa opettamistaan.

Päättöharjoittelu suoritettiin valtaosin normaalikoulussa, mutta päättöharjoittelijoita oli jonkun verran myös kenttäkouluissa. Ohjaajina toimivat luokanopettajat tai luokanlehtorit, ainedidaktiikan ja yleisdidaktiikan lehtorit. Opetussuunnitelmatasolla tavoitteet kohdistuivat laajojen opetusjaksojen suunnitteluun ja toteutukseen sekä itsenäisiin ja luoviin ratkaisuihin. Myös kasvatuksellisen ja opetuksellisen kokonaisnäkemyksen ja yhteistyötaitojen kehittyminen olivat tavoitteina.

7.3.2.1 Toimintatason ohjausintentiont

Toimintatason ajatteluun viittaavia ohjauspyrkimyksiä esiintyy eri harjoitteluvaiheista suhteellisesti eniten toisessa kenttäharjoittelussa ja seuraavaksi eniten päättöharjoittelussa. Perusharjoittelussa suoranaista pedagogiseen käytäntöön ja opetuksen eri vaiheisiin kohdentuvaa ajattelua on muihin harjoitteluihin verrattuna suhteessa vähemmän. Pienempi osuus saattaa selittyä harjoittelun ainedidaktisella luonteella. Luultavasti aina kun ainedidaktikko on paikalla opetusta seuraamassa, käytettävissä oleva ohjausaika annetaan ensisijaisesti hänen käyttöönsä

ja luokanlehtori antaa palautetta ja ohjaa silloin kun muita ohjaajia ei ole läsnä. Käsiteltävät kysymykset suuntautuvat tällöin pikemminkin toimintatason tapahtumien arviointiin kuin itse toimintaan.



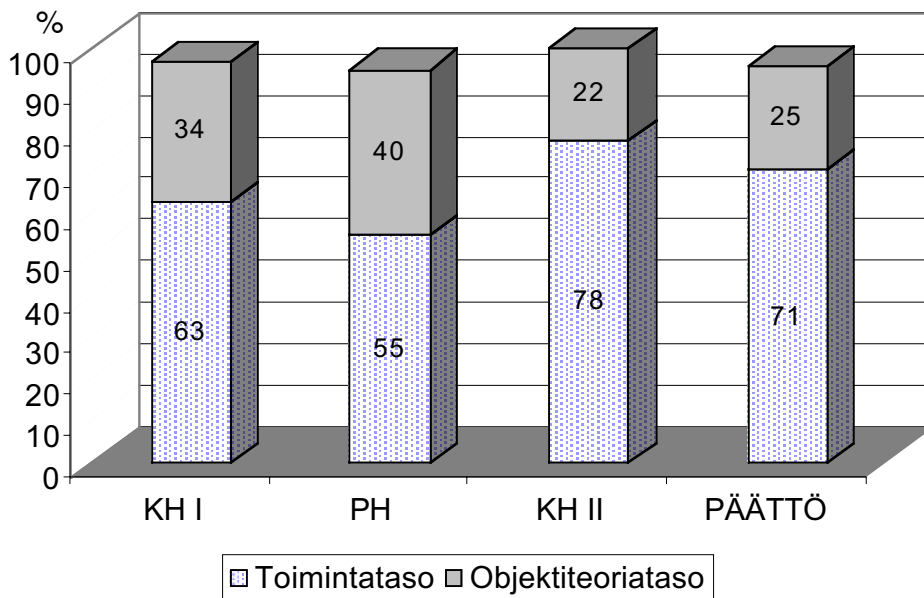
Kuvio 17. Toimintatason ohjausintentioiden suhteellinen osuus eri harjoitteluvaiheissa (%)

Toisessa kenttäharjoittelussa ilmenevien toimintatason tapahtumiin kohdistuvien ohjauspyrkimysten suhteellisesti suuri määrä on sikäli yllättävää, että opetussuunnitelmatasolla puhutaan mm. oman opettajuuden kehittymisestä, tutustumisesta vaihtoehtoihin menetelmiin opettajan työssä, erityisopetuksesta, harjaantumisesta yhteistyöhön oppilaiden vanhempien ja oppilashuoltohenkilöstön kanssa jne. Tällöin voisi olettaa ohjauskeskustelujen intention olevan kohti laajempia kysymyksenasetteluja ja oman praktisen teorian kehittelyä. Ilmeisesti ohjaajat kokevat kuitenkin käytännön koulutyöhön liittyvät tilannekohtaiset kysymykset niin keskeisiksi, että ohjaus painottuu niiden käsitteilyyn.

7.3.2.2 Objektiteoriatason ohjausintentiont

Perusharjoittelussa objektiteoriatason ohjausintentioiden esiintyminen on suhteessa suurempaa kuin muissa harjoitteluissa. Selitys lienee jo edellä esiin otettu ainedidaktiikan lehtoreiden keskeinen rooli perusharjoittelun ohjauksessa. Ohjausintentio laajenee arkisista luokkata-

pahtumista erityisesti erilaisten aineen opetukselle ominaisten didaktisten vaihtoehtojen esille tuomiseen ja aineelle ominaisen ajattelun pohdintaan.

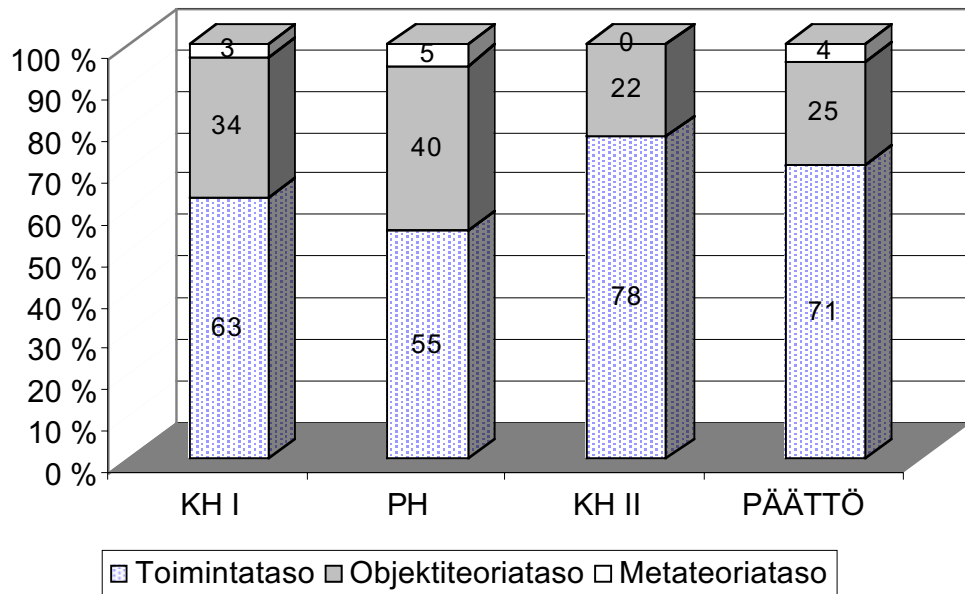


Kuvio 18. Objektiteoriatason ohjausintentioiden suhteellinen osuus eri harjoitteluvaiheissa (%)

Toisessa kenttäharjoittelussa suhteellisesti vähäisempi objektiteoriataason ajattelu ei yllätä edellä jo esiin tulleista syistä ja toimintatason ajattelun suhteellisesti suuresta osuudesta johtuen. Päättöharjoittelun kohdalla voinee kysyä, miksi objektiteoreettisten ohjauspyrkimysten osuus on pienempi kuin esim. ensimmäisessä kenttäharjoittelussa tai perusharjoittelussa, vaikka opetussuunnitelmallisesti ajatellen tulisi pyrkiä kohti kasvatuksellista kokonaisnäkemyä.

7.3.2.3 Metateoriataason ohjausintentiont

Metateoriataason ohjausintentiontoita esiintyi aineistossa suhteellisesti katsoen hyvin vähän. Aiempiin, tosin hieman eri alueita valottaviin, tutkimuksiin verrattuna tulos ei ole yllättävä. Metateoreettisten ohjausintentiontoiden olemassaolo toista kenttäharjoittelua lukuun ottamatta, jossa metateoreettisia ohjauspyrkimyksiä ei tullut esiin lainkaan, on eri harjoitteluvaiheita verrattaessa kuitenkin varsin samansuuntainen (3, 5 ja 4 % vastauksista).



Kuvio 19. Metateoriatason ohjausintentioiden suhteellinen osuus eri harjoitteluvaiheissa (%)

Ilmeisesti ohjaustilanteet itsessään eivät suosi metateoreettisten ohjauspyrkimysten esiin tuloa. Ohjauksessa pääsääntöisesti käsitellään konkreettisiin luokkatapahtumiin liittyviä ilmiöitä, jolloin kasvatuksen laajempien kysymysten käsittelylle ei opetusharjoittelun yhteydessä jää aikaa. Myöhemmin esiteltävässä ohjaajaryhmäkohtaisessa tarkastelussa tosin tulee esiin yhden ryhmän edustajat, yleisdidaktiikan lehtorit, jotka ottavat esiin metatason pyrkimyksiä.

7.3.2.4. Yhteenvetoa eri harjoitteluiden ohjausintentioneista

Kenttäharjoittelu

Suurin osa (63 %) ohjauspyrkimyksistä kohdentuu toimintatasolla tapahtuvien asioiden käsittelyyn. Kolmasosa (34 %) ohjaajan intentionaalisesta toiminnasta ilmaisee pyrkimystä saada opiskelijat reflektoidaan omaa toimintaansa ja kehittämään omia praktisia teorioitaan. Jonkun verran (3 %) tulee esiin myös metateoreettisia pyrkimyksiä.

Perusharjoittelu

Toimintatasolle kohdentuvia ohjauspyrkimyksiä on perusharjoittelussa 55 % ilmaistuista intentioneista. Opiskelijoiden ensimmäiseen harjoitteluun verrattuna pyrkimystä suunnata ohjausta edellisen tason ta-

pahtumien tarkasteluun ja omien ajattelumallien luomiseen eli objektiteoreettista ajattelua esiintyy hieman enemmän (40 %). Vastaavasti myös kasvatuskysymysten suuriin linjoihin ohjaavaa ajattelua esiintyy vähän enemmän (5 %) kuin aiemmassa harjoitteluvaiheessa, tosin ero on melko pieni.

Kenttäharjoittelu II

Toisen kenttäharjoitteluvaiheen ohjauspyrkimykset suuntautuvat valtaosin toimintatason tapahtumien tarkasteluun (78 %). Harjoittelun tavoitteeksi opetussuunnitelmatasolla on asetettu luokanopettajan itsenäisen kokonaisvastuun kantaminen, oman praktisen teorian kehittäminen ja erilaisiin vaihtoehtoihin menetelmiin ja erilaisiin oppilaisiin tutustuminen mm. erityisopetuksen piirissä. Myös pyrkimys yhteistyöhön mm. oppilaiden kotien ja muiden tahojen kanssa oli opetussuunnitelmatasolla tarkoitettu laajentamaan kuvaa opettajan työstä. Ohjausintentiont kuitenkin näyttävät keskittyvän enimmäkseen käytännön tason toimintaan. Objektiteoreettisia intentiont on 22 % eikä metateoriatason pyrkimyksiä esiinny lainkaan.

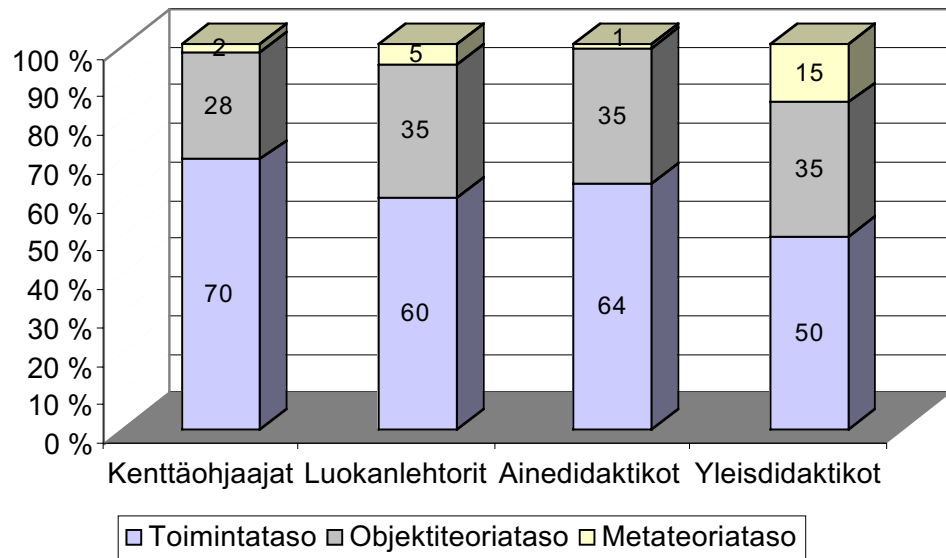
Päättöharjoittelu

Ohjaajien ohjaustavoitteet ovat myös päättöharjoittelussa valtaosin käytännön tason toimintaan suuntautuneita (71 %). Objektiteoriatason pyrkimyksiä esiintyy hieman enemmän kuin edeltävän harjoitteluvaiheen kohdalla (25 %) ja metatason ajattelua esiintyy jonkun verran (4 %).

Ohjaajan tavoitteisuuden voisi ajatella liittyvän opetussuunnitelmason tavoitteenasetteluun eri harjoitteluvaiheissa. Edellä olevasta tarkastelusta ei käy ilmi, eroavatko eri ohjaajaryhmien ohjausintentiont toisistaan. Tätä kysymystä selvitetään seuraavaksi.

7.3.3 Eri ohjaajaryhmien ohjausintentiont

Ohjaajilla on hieman erilaiset tehtävät opetusharjoittelussa. Yksilöllisesti ohjaustyyliä tietysti vaihtelevat, mutta päällekkäisyyksien välttämiseksi on tarkoituksenmukaista, että ohjaajaryhmät keskittyvät erityisalueidensa mukaisiin tehtäviin. Näkykö toimenkuvaan liittyvä eroavaisuus pedagogisessa ajattelussa?



Kuvio 20. Eri ohjaajaryhmien ohjausintentioiden jakautuminen pedagogisen ajattelun tasomallin eri tasoille (%)

7.3.3.1 Kenttäkoulujen opettajat

Kenttäohjaajat työskentelevät kahdessa kenttäharjoitteluvaiheessa. Periaatteessa he toimivat ohjaajina yksin, sillä kenttäharjoittelu I:n yleisdidaktiikan lehtorin ohjausosuus koululla ei ole ollut kovin suuri. *Kenttäkoulujen opettajien ohjausintentiot painottuvat muita ryhmiä enemmän toimintatason pyrkimykseen (70 %).* Mm. toimintatason tapahtumia tarkastelevia, opettajan praktisia teorioita hyväksikäyttäviä objektiteoriatason pyrkimyksiä on hieman vähemmän kuin muilla ohjaajaryhmillä (28 %). Metateoriatason ohjausintentioneja ilmenee 2 %:lla kenttäohjaajista. Kenttäkoulujen ohjaajien ohjausintentioneja painottuu opetuksen arkisiin kysymyksiin ja opetustapahtumatilanteisiin, esim. tähän tapaan:

Kuinka käsittelet luokkaa – suuriakin ryhmiä (2 luokkaa) sekä yksityistä oppilasta – pärjääät heidän kanssaan. Saamaan opiskelijalle itselleen varmuutta opettamiseen ja oppilaiden käsittelemiseen. Luoda ajatus, opettaminen on haastavaa, iloista ja upeaa työtä. Niksejä, kokonaisuuksia (n110)

7.3.3.2 Normaalikoulun lehtorit

Normaalikoulujen lehtoreiden työnkuva sekä perusharjoittelussa että päättöharjoittelussa on periaatteessa saman tapainen. He vastaavat

luokasta ja siinä tapahtuvasta toiminnasta ja pyrkivät tietysti suuntaamaan ohjaustaan opetussuunnitelmallisten painotusten mukaan, jotka asettavat hieman enemmän vaatimuksia päättöpraktikumien työskentelyä kohtaan. Normaalikoulun lehtoreista 60 % suuntaa ohjausintentionensa toimintatason tarkastelupyrkimyksiin. *Kenttäohjaajiin verrattuna ohjausintentioneissa tulee mukaan enemmän objektiteoriatason tavoitteita, joita esiintyy 35 %. Metatason pyrkimyksiä on yleisdidaktiikan lehtoreiden jälkeen toiseksi eniten eli 5 %, mikä viittaa molemmille ohjaajaryhmille luonteenomaiseen kokonaisvaltaiseen kasvatuskysymysten tarkasteluun, jossa kasvatustieteen teoriakysymykset ovat vahvemmin esillä kuin muilla ohjaajaryhmillä. Kokonaisvaltaisesta otteesta kertoo mm. seuraavanlainen ohjausintentionio.*

Pyrin luomaan kuvan siitä, mihin hänen tulevaan työhönsä ohjaus liittyy tai miten harjoittelun yksi tunti ja koko jakso liittyvät luokanopettajan ammattiin. Pyrin siihen, että opiskelija löytäisi omat vahvat puolensa, joiden avulla hän löytäisi oman tapansa olla opettaja = minäkuvan ja työminän suhde! Pyrin yhdistämään teoriaa kohti käytäntöä > tärkeää silloin, kun opiskelija ei ole ollut vielä työssä. Pyrin antamaan monipuolisen kuvan luokanopettajan työstä, osoittamaan opettajan kaksi tärkeää tehtävää: opetustyön ohella olemme kasvattajia. Pyrin kannustamaan. Pyrin eri näkökulmien (itsensä ja ohjaajan) tiedostamiseen ja ammattitaidon kehittämiseen. (n217)

7.3.3.3 Ainedidaktikot

Ainedidaktikkojen ohjausintentioniot kohdentuvat eri ajattelutasoille melko samaan tapaan kuin luokanlehtoreilla, tosin metatason pyrkimyksiä on hieman vähemmän (1 %) ja toimintatason intentioneita hieman enemmän (64 %), objektiteoriatason pyrkimyksiä on yhtä paljon (35 %). Toiminta- ja objektitason ohjausintentioniot suuntautuvat käytännön toimintaan ja siinä tehtyjen ratkaisujen tarkasteluun. Ainedidaktiikan lehtoreilla on pyrkimys opiskelijan opetuksen kehittämiseen nimenomaan aineelle ominaisen ajattelun kautta. Ehkä tämäkin on osaltaan suuntaamassa pyrkimyksiä praktisten tarkastelujen suuntaan, jolloin metateoreettiset kysymykset eivät tule juuri esiin.

Ohjausintentioneita koskevissa vastauksissa on yleensä viitteitä ainakin kahteen, joissakin kaikkiin kolmeen, pedagogisen ajattelun tasomallin mukaista erilaista ajattelua kuvaaviin tasoihin. Seuraava vastaus edustaa yleiskuvaltaan lähinnä objektiteoriatason ajattelua.

Kannustamaan ja innostamaan tulevaa opettajaa: itsereflektointiin, monipuolisuuden työtavoissa, erityisesti oppilaiden huomaamiseen yksilöinä, turvallisen ja myönteisen luokkailmapiiirin luomiseen, opetuksen havainnollisuuden kehittämi-

*seen, tärkeiden taitojen (johtopäätösten tekeminen, syy-seuraussuhteiden havaitsemisen, sosiaalisten suhteiden yms.) kehittämiseen, tietenkin oppilaiden opettamiseen itse hakemaan tietoja. Opetusharjoittelijoiden ohjauksen päämääränä on saat-
taa heidän tulevat oppilaansa kehittymään yksilöllisinä persoonina, joilla olisi eten-
kin vastuuta itsestä ja ympäristöstä, kriittisyyttä ja itsenäistä päätelmien tekoa sekä
rohkeutta myös toimia näiden ihanteiden pohjalta. (n232)*

7.3.3.4 Yleisdidaktikot

Yleisdidaktiikan lehtorit ovat mukana ensimmäisessä kenttäharjoittelussa ja päättöharjoittelussa. Päättöharjoittelussa yleisdidaktikkojen osuus on suurempi kuin kentällä, jossa he lähinnä käyvät tapaamassa opiskelijoita ja kenttäkoulun opettajaa. Muutaman oppitunnin seuraamalla tarjoutuu tilaisuus keskustella sekä opiskelijoiden että kenttäohjaajan kanssa ja tarkentaa harjoitteluun liittyviä tavoitteita sekä keskustella muista esille tulevista kysymyksistä. Päättöharjoittelussa yleisdidaktikoilla on varsin keskeinen rooli, koska he näkevät opiskelijan eri toimintaympäristöissä harjoittelun aikana.

Yleisdidaktiikan lehtoreiden kokonaisvaltainen ja eri näkökulmia yhdistämään pyrkivä ohjausote selittää sen, että heidän kohdallaan esiintyy eniten metateoreettisia ohjausintentioita (15 %). Yleisdidaktiikan lehtorit vastaavat luokanopettajaksi opiskelevien kasvatustieteen teoriaopinnoista suurelta osin, joten kasvatustieteen tieteenteoreettiset kysymykset tulevat sitäkin kautta pohdittaviksi. Metataitoihin ohjaaminen myös harjoittelussa osoittaa vahvan pyrkimyksen teorian ja käytännön yhdistämiseen. Objektiteoriatason ohjauspyrkimyksiä yleisdidaktikoilla esiintyy saman verran kuin ainedidaktiikan ja normaali-koulun lehtoreille ja toimintatason pyrkimyksiä vähemmän kuin muilla ryhmillä eli 50 %. Pyrkimys metataitoihin ohjaamiseen ilmenee esim. seuraavalla tavalla.

Harjoittelijan oman opettamisen "teorian" selkeyttämiseen ja kehittämiseen siten, että hän itse oivaltaa oman opettamisensa kokonaisuudeksi, jota rakennetaan johdonmukaisesti kokemuksista ja teoriasta lähtien. Opettamisen mielekkyys on kaikkein tärkeintä. (n452)

Yleisdidaktisen ohjauksen luonteesta ensimmäisen kenttäharjoittelun osalta antaa hyvän kuvan seuraavat kuvaukset.

Kenttäharjoittelu I:n ohjauksen olen käyttänyt luokan opettajan "ohjaukseen". Olen pyrkinyt yleensä keskustelemaan erilaisista ohjaustavoista, harjoittelijan tarpeiden huomioimisesta, kokemuksesta, aikaisemmista opinnoista ym. Olen pyrkinyt tekemään tämän niin, että keskustelu ei vaikuta ohjaustilanteelta vaan enemmän tasa-puolisesta keskustelulta. Harjoittelijalle olen useimmiten antanut lyhyen rohkaisun

viestin ja rohkaissut luokanopettajaa antamaan harjoittelijan usein kaipaamia arkipäivän "selviytymisohjeita". Tämä saattaa vaikuttaa laihalta ohjaukselta, mutta on mielestäni mielekkäämpää kuin perinteisiin odotuksiin vastaaminen. Olen tietoinen siitä, että luokanopettajat odottavat normatiivista otetta ja tilanneohjeita. Tämä ei kuitenkaan vastaa minun mielestäni mielekkään ohjauksen tavoitteita. Mielekäs ohjaus edellyttää aina etukäteistä tavoiteasetantaa ja niiden perusteella ohjausta (riippumatta siitä, onko kyseessä normatiivinen tai reflektiivinen ohjaus). Didaktiikan lehtorin kenttäharjoittelu I:n ohjaus tulisi olla enemmän konsultaatiota luokanopettajan hyödyksi. Tällöin tulisi antaa tilaa kunkin erilaiselle ohjauskäytännölle koskematta siihen. Heille voi antaa "luvan" ohjata omalla tavallaan. Luokanopettajilla on kuitenkin melkoinen defenssimekanismi OKL:n ohjausta kohtaan. Useat vähättelevät asioita, puolustelevat mitättömiä seikkoja, selittelevät toimintaansa ym. Tarpeettoman kompetenssikeskustelun olen pyrkinyt minimoimaan keskustelemalla luokanopettajan ohjauksen tärkeästä merkityksestä harjoittelijalle. Hoc eddendum: Edellä kirjoitettu saattaa joiltakin osin vaikuttaa enemmän selittelyltä kuin kysymyksiin vastaamiselta. Mutta koska en varsinaisesti "anna" ohjeita/neuvoja muuta kuin esim.

- Seuraa muiden harjoittelijoiden tunteja mahdollisimman paljon.
- Työskennelkää ryhmänä!
- Auttakaa toisianne!
- Ota päättöharjoittelu oppimisen kannalta. (m136)

Kenttäharjoittelu I:ssä pyrin keskusteluissa hyödyntämään syksyn aikana käytyjä keskusteluja johdatusta didaktiikkaan ja kasvatuksen fil. ja hist. perusteen ryhmissä. Haluan ennen kaikkea osoittaa, että he näkisivät yhteyden saamansa koulutuksen ja opettajan käytännön työn välillä. (n121)

7.4 Kolme ohjaajaa

Aineistosta on nostettu esiin kolme erilaista pedagogista ajattelua edustavaa ohjaajaa, jotka esitellään heille tyypillisen ajattelutavan kautta. Tapaukset on valikoitu siten, että sekä ohjaajan itsensä ilmaissamat että opiskelijoiden havaitsemat ohjauspyrkimykset tukevat ohjaajan valintaa tietyntyyppisen ajattelutavan edustajaksi. Ohjaajat on nimetty toimintaorientoituneeksi ohjaajaksi (toimintataso), opetuskäytäntöä teoretisoivaksi ohjaajaksi (objektiteoriataso) ja reflektiiviseksi ohjaajaksi (metateoriataso).

7.4.1 Toiminnan tarkastelija

Toimintaorientoitunut ohjaaja edustaa toimintatason tapahtumiin keskittyvää ajattelua, jolle ominaista on tilannekeskeisyys ja jokapäiväisen opetustoiminnan sujuvuus. Pedagoginen käytäntö sinällään, opetuksen eri vaiheiden tarkastelu ja konkreettiset käytännön periaatteet ovat olen-

naisia toimintaa luonnehtivia piirteitä. Toimintaorientoitunut ohjaaja saattaa perustella toimintansa tietyillä arvoilla, jotka nimetään, mutta joiden oikeutuksen kysyminen ei tule esiin. Kokemuksella (intuitio) on merkitsevä osuus toiminnan selittämisessä.

Käytännössä jokseenkin kaikilla ohjaajilla esiintyi toimintatason pyrkimyksiä. Vain harvoissa tapauksissa oli ilmaistu pelkästään objekti- tai metateoriatason intentioita, useimmiten vastauksissa oli myös toimintaorientoituneeseen ohjaustapaan viittaavia pyrkimyksiä. On pyritty kuitenkin löytämään mahdollisimman selväpiirteisesti kutakin ajattelutapaa edustavia esimerkkitapauksia. Toimintaorientoitunut ohjaaja itse luonnehtii ohjaustoimintaansa tähän tapaan:

Opetuksen suunnittelun perusteita etenkin tunnin rakenteesta ja ajankäytöstä. Opetusvälineiden ja taulun käyttö. Kysymystekniikka ja puhe ym. esiintyminen. Ryhmän hallintaan ja työrauhan ylläpitämiseen liittyviä ohjeita.

Kerron, jos mahdollista, mistä ohje on peräisin ja mitä etuja sillä on mielestäni muihin ohjeisiin verrattuna ja miten sen noudattaminen edistää oppimista parhaalla (mielestäni) mahdollisella tavalla. Perustelen erilaisia valintoja aikaisempaan tuntiin verraten ja lähtökohtana aiemmin opittu jos liittyy pidettyyn tuntiin. Tuntikohtaisten keskustelujen yhteydessä perustelen tunnin rakenteen, opetuksen järjestämisen ja työtapojen valinnassa oppimisen tehokkuuden, eriyttämisen ja ikätasosta johtuvien seikkojen perusteella. Samoin otan huomioon luokan ts. oppilaiden (1. lk) jo opitut työtavat ja rutiinit, jotta harjoittelija voi keskittyä harjoittelunsa olennaisiin sisältöihin. "Minä teen usein näin" tai "Tämä toimii usein..." Mutta voit tietenkin kokeilla jotain muutakin. ...Tämä tapa ei ehkä kaikkien mielestä ole hyvä, mutta...

1. Opiskelija saa positiivisia kokemuksia vuorovaikutuksessa oppilaiden ja ohjaajan kanssa ja siten vahvistaa itseluottamustaan opettajana. Pyrin löytämään opiskelijan vahvoja puolia ja rohkaistamaan kokeilemaan alueilla, joissa on epävarmuutta ja tietämättömyyttä antaen niissä enemmän ohjausta.

2. Antamaan yhden vaihtoehtoisen mallin opetustilanteiden järjestämisestä ja käytännön vihjeitä opettajan työn järjestämisestä ja siten tutustumaan koulutyön arkeen.

3. Antamaan perustiedot ja taidot opetuksen ulkoisista tekijöistä, opetusvälineiden käytöstä, puheesta, kyselystä ym.

4. Oppilaantuntemuksessa keskityn tiedollisten tavoitteiden asettamiseen ja eriyttämiseen ottaen huomioon oppilaiden väliset tasoerot. (m106)

Opiskelija oli saanut tältä ohjaajalta paljon konkreettisia neuvoja. Hän kuvasi ohjaajan toimintaa seuraavasti:

Konkreettisia ohjeita taulunkäytöstä tuli paljon. Samoin siitä, miten yksikertaisella tavalla ekaluokkalaisille pitää asiat esittää. Tunnin rakenteesta myös paljon infoa eli mitä missäkin aineessa kannattaa tunnin alussa opettaa, milloin ns. pikkuvälitunti jne. Tunnin rytmistä tai temposta hän puhui myös eli ei saisi tulla sellaisia hetkiä, että homma seisoo, sillä silloin oppilaat villiintyvät. Ekaluokkalaisten vielä niin "vihreitä" eli jos haluaa saada asian perille täytyy olla todella selkeä ja yksinkertainen.

Jos antaa liian pitkiä tehtävänantoja, lapset menevät sekaisin. Taulunkäytöstä: jos "huiskii" numeroita ja laskuja sinne tänne ei oppilaalle jää selkeää kuvaa asioiden etenemisestä. Samoin hän kertoi lasten keskittymiskyvyn kehittymättömyydestä tai pitkäjännittyneisyyden kypsymättömyydestä ja perusteli sillä sitä, miksi tunneilla kannattaa olla ns. kevyitä vaiheita. Hän pyrki ohjaamaan johdonmukaiseen, loogisesti etenevään, rytmikkääseen opettamiseen. Hän halusi selvästi korostaa sitä, kuinka selkeästi ja lyhyesti asiat esitetään ekalla luokalla. Samalla hän korosti opettajan huolellisuutta esim. kirjaimia ja numeroita kirjoitettaessa eli jos oppilailta vaaditaan huolellisuutta ja tarkkuutta, pitää opettajan tietysti osata näyttää esimerkkiä. (n539)

Edellä kuvatussa esimerkkitapauksessa tulevat selkeästi esiin käytännön luokkatilanteisiin liittyvät tapahtumat ja niiden ratkaiseminen. Ohjaaja haluaa toiminnallaan olla rohkaisemassa ja kannustamassa opiskelijaa. Hän haluaa altistaa oman toimintansa yhdeksi malliksi, johon opiskelija voi peilata omaa opettamistaan. Opiskelijaa ohjataan ottamaan huomioon oppilaiden ikäkauden mukaiset opetusjärjestelyt.

7.4.2 Käytännön teoretisoija

Opetuskäytäntöä tarkastelevalle ohjaajalle ominaista on käytännön tapahtumien tutkiminen teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Omat praktiset teoriat ovat taustalla ja pyrkimyksenä on altistaa ne keskustelulle ja tarkastelulle. Vaihtoehtojen olemassaolo on ohjauksen olennainen piirre ja erilaisia ratkaisuja perustellaan sekä kokemuksen, omien praktisten teorioiden (intuitio) että teorian tiedon (ratio) avulla.

Ohjaaja kuvasi toimintaansa vuolaasti. Kaikkea ei voi toistaa, mutta joitakin kuvaavia otteita on hyvä esitellä ohjaajan omin sanoin.

Pidän perusharjoittelussa tärkeänä, että opetusharjoittelija omaksuu tietyt hyvät ja ammatilliset tavat. Niiden pitää tulla automaattisiksi. ... Perusharjoittelun ryhmäohjauksissa pyrin antamaan (peruskurssia kerraten) aivan pelkistettyjä tunti-kaavoja erityyppisiä [aineen] tunteja varten. Selitän, mikä peruskaavassa on ideana ja silmämääränä. Monet opiskelijat kaipaavat tässä vaiheessa peruskaavoja. ... Monet haluavat nimenomaan kokeilla vanhoja ja hyväksi havaittuja jonkin oppiaineen metodeja ja myös testata tai parannella näitä; yleensä syntyy myös mainio, innostunut tasaveroinen keskustelu joko tunnin ennako-ohjauksen vaiheessa tai tunnin jälkeen siitä, miten pelkistettyä kaavaa ko. yksittäistapauksessa olisi pitänyt rikkoa tai muuttaa. Kukaan opetusharjoittelijani ei vielä minun tieteni ole yksioikoisesti luullut, että nimenomaan kaavaa harjoiteltaisiin; kaikki ovat ymmärtäneet, että kaava on oman ajattelun apu ja että parempaa saa toki keksiä. ... Kun etsitään osuvaa opetustapaa, ratkaisu tehdään kolme eri kriteeriä yhdistämällä: asian, ihmisten ja toimintatapojen kriteerit. (n230)

Kuvattuaan aluksi pyrkimyksensä lähteä ohjauksessaan liikkeelle tarjoamalla opiskelijalle mahdollisuuden aloittaa tuntien pitäminen tiettyjen koeteltujen tuntirakenteiden avulla ohjaaja tuo esiin aineenhallinnan, oppilaantuntemuksen ja opetusjärjestelyjen merkityksen.

I. Oppiaineen aineksen ja struktuurin tuntemus auttaa valitsemaan esille otettavat ongelmat, asettamaan tavoitteet, rakentamaan esitys- ja harjoitusjärjestelyn helposta vaikeaan ja tutusta tuntemattomaan (joskus myös keskeisestä erikoistapauksiin), löytämään havainnollisesti esimerkit ja harjoitusmateriaalin sekä käyttämään selkeää ja strukturoivaa terminologiaa ja kysymään tai selittämään keskeisiä opittavia kohtia asiasta. Oppiaineen hyvä aineenhallinta on yleensä välttämätön myös siihen, että opettaja kokisi itse opetettavan asian kiinnostavaksi ja tärkeäksi, ts. pystyisi motivoimaan oppilaita asianharrastuksellaan. Opettajan usko asiaan sa syntyy aineenhallinnasta. Samaten tietty vaivattomuus perustuu tähän.

II. Oppilaantuntemus (ja samalla kylläkin luokan aiemman ohjelman ja tulevan ohjelman tuntemus) antaa tiedot siitä, mitä jo osataan, mitä pitää tähdentää, mikä kiinnosta, mitä oppilaat voivat tehdä ja miten kauan esim. harjoitukseen kuluu aikaa yms. ...

III. Opetusjärjestelyjen taito ja vaihtelunvara on kolmas tekijä. (n230)

Ohjaaja korostaa seuraavassa opetusmateriaalien ja eri vaihtoehtojen esittelyn ja perustaitojen varmistamisen tarpeellisuutta ja toteaa opiskelijoiden mielellään lähtevän opetuksessaan liikkeelle varman päälle eli mallin mukaan toimien, jonka jälkeen he alkavat kehittää itsenäistä opetusotetta.

Perustelen ohjeitani tietysti pohtimalla ja selittämällä aineenhallinnan ja opetusjärjestelyjen kysymyksiä, niin kuin ainedidaktiikkaan mielestäni kuuluu. ... Perustelen neuvoni myös osoittamalla oppikirjoista ym., millaisia opetusmenettelyjä on käytetty ja keksitty. Kerron vaihtoehtoisista ratkaisuista. ... Perusharjoittelussa totean myös, että "nyt sait ajokortin", ts. ilmoitan, että pidän ammatillista opetusotetta asiantuntevana ja taitavana ja että on aika siirtyä pohtimaan syvempiä opetuskysymyksiä ja itsenäistä opetusotetta; pohjataidot ovat kunnossa. Yleensä opiskelijat todella etenevät, kumma kyllä, siinä järjestyksessä, että he ensin toimivat ja tahtovatkin toimia mallin ja ohjeen varaisesti ja vasta sitten etsiä itsenäistä otetta. Hyvin yksilöllisetkin opetusharjoittelijat, ihmisinä originaalit, hyväksyvät ajatuksen, että opetustyössä on tiettyjä yleispäteviä sääntöjä, jotka on hallittava, ja tahtovat perusharjoittelussa nöyrästi opetella näitä ammatillisia perustaitoja. Käytän argumenttia, että "kun teet näin, teet moitteettomasti vaikkeet vielä hyvin". Minä vastalahjaksi pyrin hakemaan kullekin omaa vahvaa aluetta ja kiittämään tällaisen oman opetustavan, "hyvän", etsimisestä. (n230)

Lopuksi ohjaaja korostaa persoonallisen opetustavan kehittämistä ja omien vahvojen puolien löytämistä.

Perusharjoittelussa pyrin varmistamaan tietyn moitteettomuuden opetustyössä, siis hyvät ammattitottumukset, valmiuden pitää asiallisia ja vaihtelevia, riittävän kiinnostavia erilaisia [aineen] tunteja ja opettaa [aineen] opetukseen kohdistuvien yleis-

ten odotusten mukaisia [aineen] taitoja. Pyrin sysäämään liikkeelle oman opetuksen jatkuvaan kehittämiseen tarvittavia pohdiskelun aiheita, kuten kysymyksen oman opettajanlaadun, omien vahvojen ja puutteellisten puolien etsimisestä ja kysymyksen opetustapojen vaihtoehtojen etsimisestä. Yritän osoittaa senkin, mitä ratkaisuja ja valmisteluja ennen oppituntia on välttämätöntä tehdä, ts. voisi sanoa, että koetan kehittää käytännöllistä pedagogista mielikuvitusta eli tilanteiden suunnittelun taitoa. Tilannetajuakin koetan kehittää, kun tuntien jälkikeskusteluissa eritellään, mitä tapahtui. Tunneilla istuessani mietin, miten osaisin mahdollisimman konkreettisesti antaa neuvon jonkin puutteen korjaamiseen. Yritän hahmotella kyseisen opetusharjoittelijan yksilöllistä opettajanlaatua mielessäni, myös tulevaisuudennäkymiä ajatellen. Pyrin tietysti osoittamaan [aineen] opetuksen välttämättömät hallittavat alueet ja neuvomaan senveroiset opetustavat, että vaikeuksia voi välttää. Voi puhua pohjan varmistamisesta. Yritän opastaa tästä eteenpäin, ja siinä tulevat pohdittaviksi yksilölliset kysymykset, oppiaineen rikkaus ja laajuus, erilaiset oppilaat jne. (n230)

Opiskelijat näyttävät esittämiensä kommenttien perusteella sisäistäneen varsin hyvin objektiteoriatasolla toimivan ohjaajan ohjauspyrkimykset.

Inspiroivia, uusia ja houkuttelevia työmuotoja [aineen] opetukseen. Katsoi tunti-suunnitelmat ja tunnit, joista perustelu mikä toimi- ja miksi ja mikä ei toiminut ja miksi ei toiminut. (n601)

Keskustelun virittämiseksi monenlaisia käytännöllisiä ohjeita. Oma värikäs ilmaisuni on käyttökelpoista materiaalia - käyttöön! Rohkaisemaan ja tukemaan valinnoissani. Myös uusia keinoja sellaisiin asioihin, jotka koin vaikeiksi (esim. keskustelun aikaansaaminen "hiljaisessa" luokassa). (n608)

Tietyn tuntirakenteen avulla varmuuden ja tuntuman saamiseen [aineen] opetukseen. Ymmärtämään, mitkä asiat ovat ehdottomia opetuksessa, missä taas voi joustaa ja olla luova. (n609)

Mieti, mitä opetat, eli selvitä lähtötaso, jo aiemmin opittu ja miten tarkoin ko. asiaa on aiemmin käyty. Joskus on käynyt niin että harjoittelija opettaa jo kerran opitun turhan perusteellisesti uudestaan, oppilaiden opiskelulta menee mielekkyys. Heistä tuntuu, että opetetaan itsestäänselvyyksiä. Ei motivaatiota työskentelyyn. (n614)

Ennen kaikkea rohkaisemaan. Välillä olin ällistynyt hänen positiivisista kommentteistaan, jollaisia ei keltään muulta ollut kuullut. Hän halusi rohkaista toimimaan oman persoonallisuuden mukaan, tekemään mitä mieleen juolahti, koska "tässä harjoittelussa ei voi epäonnistua". (n615)

Lapsien tunnilla esittämien kysymysten käsittelyä. Didaktikko, jolla on realismintajua. (m623)

Ei liian kurinalaista keskustelua - tietyt tehtävät oppilaat voivat tehdä äännekkäästikin. Käsitteet opetettava oikein nimityksin. Liika kurinalaisuus tappaa motivaatiota. Joustavaan opetukseen ja huolelliseen puhetyyliin. (n627)

Innostamaan opetustyössäni. Laajentamaan aineenhallintaani. Tajuamaan eri vaihtoehdot - niiden edut ja rajoitukset. (n629)

Tulee miettiä tarkasti sellaiset seikat kuten miten istutaan, yksin vai ryhmässä, valaistus jne. Kannattaa tarkkailla, miten liikkuu ja mitä eleitä tai maneereita mahdollisesti käyttää. Hallittuun ja vapautuneeseen opetukseen. Hän rohkaisi käyttämään paljon erilaisia työtapoja - mahdollisimman oppilaskeskeisiä. (n630)

Oman persoonan kehittymiseen. Itseluottamuksen lisäämiseen. Oman ajattelun kasvuun. (n648)

Opetusmateriaali, tekstit ja kysymykset tulee valita tarkkaan harkiten. Tavoitteet on muistettava. Tee vain niin kuin tuntuu parhaalta. Niin se onnistuu parhaiten. Perusteluina oli laaja kirjo käytännön kokemuksen ja teorian tietoa. [Didaktikon] tuntien voit arvata, että ohjaus perusteluineen oli jalostavaa ja viihdyttävää. Hän ohjasi kannustaen, mutta realistisesti yhdistämään aineenhallinnalliset, psykologiset ym. tiedot omaan persoonaani sopivaksi opetustavaksi. Kuitenkin se meni syvimmälle ja kaikki tunnustus kääntyi perusteelliseksi itsetutkisteluksi ja haluksi kehittyä. (n658)

Edellä mainituissa kuvauksissa tuli esiin *pyrkimys ottaa käytännön opetustilanteet tarkasteluun ja tuoda niihin teoreettista näkökulmaa*, tässä tapauksessa lähinnä aineen suunnasta. Opiskelijoita on kehoitettu omien praktisten teorioiden kehittelyyn ja oman persoonansa mukaiseen opetukseen. Oppilaiden huomioon ottaminen on keskeistä. Vaihtoehtoiset opetustavat, opetusmateriaalien käyttö, tunnin didaktinen jäsentäminen jne. kuvaavat kaikki erilaisia objektiteoreettisia lähestymistapoja ohjaukseen.

7.4.3 Kriittinen arvioija

Kriittinen arvioija eli reflektiivinen ohjaaja edustaa metateoreettista ajattelua ja siihen liittyviä ohjauspyrkimyksiä. Olennaista on *objektiteoriatason ratkaisujen tarkastelu ja perusteiden pohdinta. Kasvatuksen arvokysymyksillä on keskeinen asema, samoin ajattelumallien perusteiden pohdinnalla*. Ohjaajan toiminnan taustalla on pyrkimys syvälliseen kokonaisuuksien tarkasteluun (argumentaatio ja synteesi). Ohjaaja itse kuvaa toimintaansa tähän tapaan:

Ohjeet ja neuvot liittyvät periaatteellisiin kysymyksiin, kuten: Pohdi omaa oppimiskäsitystäsi ja tutki sen vaikutuksia ajatteluusi ja ratkaisuihisi. Pohdi omaa tiedonkäsitystäsi ja mieti sen vaikutuksia ratkaisuihisi opettajana. Tutki ihmiskäsitystäsi ja sen vaikutuksia ratkaisuihisi. Selvitä käsityksesi oppilaan asemasta. Selvitä itsellesi opetussuunnitelman merkitys opetustyön suunnittelussa. Selvitä, miten hankit arviointitietoa ja miten käytät sitä. Em. ohjeet sallivat opiskelijan näkemysten esiin nousemisen koko opetuksen suunnittelun pohjaksi. Ohjeet edellyttävät, että aiheita käsitellään ryhmäohjauksissa ja määritellään em. kysymysten sisältöjä, jolloin opiskelija voi hahmottaa oman ajattelunsa perusteita. Ongelmana onkin juuri se, että useista opiskeluvuosista huolimatta monet opiskelijat eivät ole koskaan joutuneet selvittämään näitä peruskysymyksiä. Silloin ne saattavat olla liian vaativia päättöharjoittelussa pohdittaviksi.

Opiskelijan yksittäisten tilanteiden ratkaisut pyrin antamaan hänelle takaisin pohdittaviksi. Mielestäni tilannekohtaiset ratkaisut toimivat uusissa tilanteissa vain aikaisemman relevantin tarkastelun onnistumisen tuloksena. Opiskelijan tulisi ohjaajan avulla voida testata omia käsityksiään ja hypoteesejaan. Tavoitteena on ko-

konaisnäkemyksen syntyminen opettajan työstä. Yleisdidaktisen ohjauksen tehtäväksi olen kokenut nimenomaan (pl. yksittäiset tilanneratkaisut ja aineen sisällön pohdinnan ja rakenteen edellyttämät ratkaisut) juuri ratkaisujen pohdinnan kysymällä esim. miksi eri ratkaisut ovat perusteltuja. Vältän (erityisesti silloin, kun opiskelijan asennoituminen on kovin normatiivista) antamasta ratkaisuja. Oma ajatteluni siitä, että tiedon rakenteiden syntyprosessi sekä sen vähittäinen hahmottaminen on mielekkään oppimisen perusedellytyksiä, vaikuttaa ohjaustapaani. Tärkeintä mielestäni on opiskelijan oman opetuksen "teorian" syntyminen.

Ohjauksen päätarkoitus on saada harjoittelijalle ammatti-ihmisen työvälineitä, joita ovat mm. oman työn tuloksellisuuden arviointi ja ratkaisujen hyvä perusteltavuus. Hyvä perusteltavuus testataan ohjaajan avulla. Tästäkin huolimatta ohjaajana en välttämättä anna ratkaisua oikeasta tai väärästä, vaan voin jättää ohjattavan ihmettelemään. Tavoitteena voi olla tällöin opiskelijan oman vastuun syntyminen, ohjattavan omien näkemysten oikeuttaminen (jopa epärelevanttien). Ohjaukseni ensimmäisiä lähtökohtia on se, että opiskelija määrittelee omalle harjoittelulle henkilökohtaiset tavoitteet. Tässä voidaan aloittaa hyvin vaatimattomista tavoitteista, joita sitten harjoittelun edetessä tarkistetaan. Tavoitetaso mahdollisesti nousee (syvenee, laajenee). Harjoittelija määrittelee myös ohjaukselle odotukset. Niitä tarkistetaan myös harjoittelun kuluessa. Tällöin vähenee vaara eri ohjaajien ohjauksen päällekkäisyydestä. (m442)

Ohjausotteeltaan metateoriatason ajattelua edustavasta ohjaajasta opiskelijat havaitsivat seuraavanlaisia ohjauspyrkimyksiä:

Irtoamaan perinteisestä ja totutusta ja miettimään uusia tapoja tavoitteiden saavuttamiseen. (n819)

Hänen ensisijainen pyrkimyksensä oli laittaa minut pohtimaan ja ajattelemaan opetustapahtumaa, sillä näin saisin valmiuksia analysoida sitä myös työssäni omassa luokassa. Eli hän pyrki tietenkin myös opetustaidon parantamiseen. (n836)

Laittamaan minut itse ajattelemaan asioita ja onnistumistani. Itse arvioimaan itseäni – tai ainakin opettelemaan itsearviointia. (n841)

Hän todennäköisesti halusi saada minut itse ajattelemaan opetustani ja itseäni opettajana. Hän ei paljoakaan antanut neuvoja opetustilanteisiin vaan keskustelimme enemmänkin, miksi tein jotain ja mikä oli tavoitteeni. (n811)

Rohkaisemaan minua kokeilemaan erilaisia, itsensä peliin panoa vaativia työtapoja. Avartamaan ajatteluani ja saamaan minut pohtimaan miksi tiettyjä asioita opetetaan. Löytämään itseni opettajana. (m822)

Vahvistamaan omaa persoonallista opetustapaani ja rohkaisemaan minua kehittämään sitä edelleen. Ohjaamaan harjoittelijoita huomaamaan koulun ongelmakohtia etenkin tiedonkäsitteen ja arvioinnin alueella ja pyrkimään näissä perusteluihin ja kantaviin ratkaisuihin. (n831)

Uskon ohjaajan pyrkineen saamaan opiskelijat pohtimaan entistä enemmän miksi-kysymyksiä ja ajattelemaan asioita lapsen kannalta. Epävarmoja opiskelijoita uskon hänen halunneen rohkaista luottamaan itseensä. (n848)

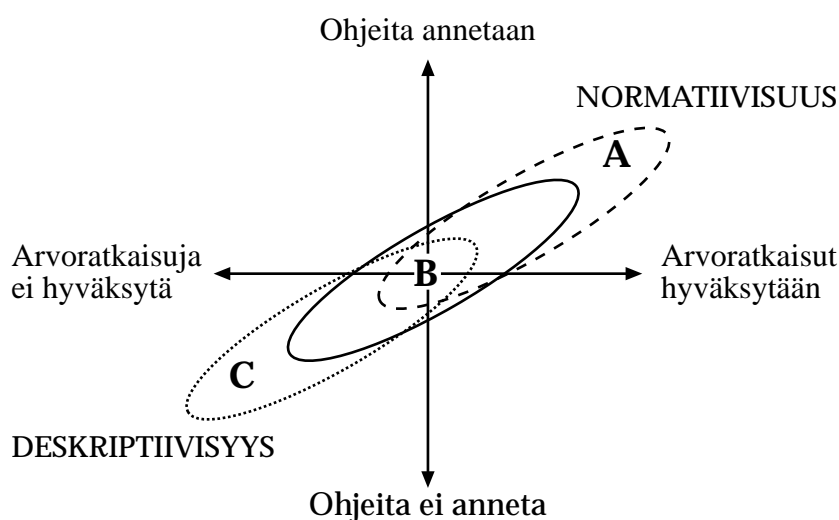
Kehittymään ajattelevana, prosessoivana luokanopettajana. (n847)

Ohjaajan itsensä ilmaisevat pyrkimykset ja opiskelijoiden suunnasta havaitut intentiot ovat varsin yhdensuuntaisia. Selkeästi tuli esiin ohjaajan kehoitus jatkuvaan omien ajattelumallien, praktisten teorioiden

tarkasteluun. *Olennainen piirre on kyseleminen ja perusteleminen.* Mikään ei saa olla itsestään selvää ja ratkaisujen taustalle on päästävä mm. tutkiskelemalla omaa ihmiskäsitystä ja tiedonkäsitystä. Opetussuunnitelman altistaminen tarkastelulle on myös tärkeää.

7.4.4 Kolme ohjauksen lähestymistapaa

Edellä esiteltyt ohjaajat edustavat ohjauksessaan tietyntyyppeistä lähestymistapaa ja heidät voidaan sijoittaa aiemmin (ks. kuvio 1) esiteltyyn arvoratkaisujen ja toimintaohjeiden yhteyttä kuvaavaan nelikenttään. Toimintaorientoitunut ohjaajatyyppi A on käytännölliseen tietoon suuntautunut ja ohjauksessaan enemmän normatiivisella puolella kuin reflektiivinen ohjaajatyyppi C, jonka ohjauspyrkimykset ovat deskriptiivisluonteisempia ja joka pyrkii muita ohjaajatyyppejä enemmän analysoimaan ja tekemään synteesejä. Opetuskäytäntöä tarkasteleva ohjaajatyyppi B puolestaan sijoittuu näiden välimaastoon ja tämänkaltaisella ohjaajalla on pyrkimystä sekä kokemukseen perustuvaan että teoriasta peräisin olevaan ohjausotteeseen. Kuvioon sijoittelu ei tietenkään ole yksiselitteinen, mutta auttaa havainnollistamaan ohjaajatyyppeiden lähestymistapojen eroja.



- A = toiminnan tarkastelija (toimintataso)
 B = käytännön teoretisoija (objektiteoriataso)
 C = kriittinen arvioija (metateoriataso)

Kuvio 21. Kolme ohjauksen lähestymistapaa

Opetusharjoittelun ohjaus on luonteeltaan normatiivista toimintaa, johon aina liittyy arvotarkaisuja esimerkiksi sen suhteen, mitä asioita otetaan esille. Näin on siinäkin tapauksessa, että ohjaus olisi luonteeltaan epäsuoraa ja sille olisi ominaista miksi-kysymysten esittäminen, joita opiskelijan reflektiotaitoja kehittämään pyrkivät ohjaajat suosivat. Metateoreettiseen suuntaan painottuneiden ohjaajien voidaan luonnehtia esittävän enemmän kysymyksiä kuin vastaavan niihin. Toimintaorientoituneiden ohjaajien voidaan ajatella vastaavan opiskelijan miten-kysymyksiin, ts. he antavat runsaasti ohjeita ja neuvoja käytännön tilanteista suoriutumiseen. Pelkistäen voisi sanoa heidän vastaavan enemmän kuin kysyvän, ts. ohjaustyyli on suora. Objektiteoreettisesti orientoituneille ohjaajille on tyypillistä molemmat edellä kuvatut toimintatyyli, joita he pyrkivät vaihtelemaan tilanteen mukaan. Ei voida sanoa, että joku ohjaustyyleistä olisi toista parempi. Voidaan kuitenkin ajatella, että ohjaajan on hyvä tiedostaa oma tyylinsä ja sen taustalla olevat tekijät.

8 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OPETUSHARJOITTELUSTA

Tässä pääluvussa vastataan tutkimusongelmaan 3. Tarkastelun kohteena ovat opiskelijoiden käsitykset opetusharjoittelusta. Pyrkimyksenä on myös selvittää ohjaukseen liittyvää normatiivisuuden problematiikkaa ja opetusharjoittelun ohjaussuhteeseen vaikuttavia henkisiä tekijöitä kuten arviointia.

Tämän luvun tutkimustulokset perustuvat päättöharjoittelussa olleille opiskelijoille tehtyyn kyselyyn II sekä päättöharjoittelijoiden keskuudesta satunnaisesti valittujen opiskelijoiden haastatteluun. Kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä opetusharjoittelusta lähinnä ohjeiden ja neuvojen saamisen näkökulmasta. Tähän liittyy kysymys arvioinnin merkityksestä ohjaussuhteessa. Haastattelussa selvitettiin neuvojen asemaa ohjauksessa, ohjaussuhteeseen liittyviä tekijöitä, eri ohjaajaryhmien eroja sekä ohjauksen liittymistä teoriaopintoihin tai opiskelijan omaan kehitysvaiheeseen.

Kyselyvastaukset analysoitiin osittain kvantitatiivisen, osittain kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin. Tulokset esitellään taulukoina ja yhteenvetoina teemoitellen ja tyypitellen sekä lainauksina opiskelijoiden vastauksista. Haastatteluaineisto on käsitelty laadullisesti ja esitellään opiskelijoiden sitaattien välityksellä. Lainauksissa on saatettu korvata opiskelijan mainitsema tietyn ohjaajan tai tietyn oppiaineen nimi maininnalla ohjaajaryhmästä tai aineryhmästä. Kaikkia haastattelijan esittämiä välikysymyksiä tai kehotuksia kertoa lisää ei ole jätetty näkyviin, vaan lainauksiin on pyritty valikoimaan ydinasia. Joitakin haastattelukysymyksiä on näkyvissä ja ne erottuvat haastattelijan nimikirjaimilla RJ.

8.1 Ohjeiden saamiseen liittyviä tekijöitä

Seuraavassa esitetään opiskelijoiden käsitykset heidän saamiensa ohjeiden hyödyllisyydestä ja neuvojen noudattamisen tai noudattamatta jättämisen syistä. Ohjeiden käsitteellistä laajuutta sekä opiskelijoiden näkemyksiä eri ohjaajaryhmien antamien neuvojen luonteesta kuvataan. Ohjauksen harminaiheet ja erityisen mieleenpainuvat ohjeet tuodaan esiin samoin kuin opiskelijoiden mahdollisesti erottamat ohjaajien omat ohjaustyyliä tai oma pedagoginen ajattelu.

8.1.1 Ohjeiden ja neuvojen käyttökelpoisuus

Päätösharjoittelun suorittaneilta kysyttiin kuinka käyttökelpoisiksi he ovat kokeneet saamansa ohjeet ja neuvot? Kunkin opiskelijan ilmaise-
ma yleiskäsitys, joka saattoi olla hyvinkin monisanainen, luokitettiin
kuuluvaksi johonkin kolmesta ryhmästä:

- saatuja ohjeita pidettiin selvästi käyttökelpoisina,
- saadut ohjeet olivat selvästi hyödyttömiä ja
- ohjeiden käyttökelpoisuus vaihteli selvästi joko ohjaajan tai tilanteen tai opiskelijan oman kehitysvaiheen mukaan.

Taulukko 10. Opetusharjoittelussa saatujen ohjeiden ja neuvojen käyttökelpoi-
suus

	Käyttökelpoinen		Ei käyttökelpoinen		Vaihteleva kelpoisuus		Yhteensä	
	%	f	%	f	%	f	%	f
Naiset	60	28	11	5	30	14	85	47
Miehet	100	8	0	0	0	0	15	8
Yht.	65	36	9	5	25	14	100	55

Hyödylliset neuvot

Saatujen neuvojen käyttökelpoisuuteen liitettiin yleisimmin *konkreettisuus, toimivuus, asiallisuus, myönteisyys, ajattelun herättäminen ja sovellettavuus tulevaisuuden työelämässä*. Esimerkkeinä kyselyaineiston vastauksista ohjeiden ja neuvojen käyttökelpoisuuden suhteen mainittakoon seuraavanlaiset kommentit:

Päätössä erittäin käyttökelpoisiksi, neuvot ovat olleet hyvin käytännönläheisiä ja minulle suunnattuja. (n806) ⁵

Luokanopettajan katsoessa yli 40 tuntia verrattuna didaktikkojen muutamaan tuntiin, olivat luokanopettajan neuvot tarpeellisimpia. (n823)

Mielestäni kaikki ohjaajani ovat antaneet käyttökelpoisia neuvoja, jotkin neuvot on voitu toteuttaa jo seuraavilla tunneilla ja jotkut ovat jääneet varastoon tulevaisuutta varten. (n836)

⁵ (801-855) = vastaajatunnus kyselyssä, (1-6) = vastaajatunnus haastattelussa, n = nainen, m = mies

Sain lisää rohkeutta toimia omalle tyylilleni uskollisena. Toisaalta huomasin alueita, joihin en aiemmin ole ollenkaan kiinnittänyt huomiota. Koin kaikki saamani neuvot ja ohjeet silmiä avaaviksi. Ne joko herättivät minussa kritiikkiä tai olin häikäistynyt uusien asioiden löytämisestä. (n831)

Saamiani ohjeita ja neuvoja tulen tarvitsemaan myöhemmin opetustyössäni. Ne ovat hyödyllisiä muistaa arkipäivän opetustilanteessa. Harjoittelupari antoi myös ohjeita ja neuvoja harjoittelujakson aikana. (n835)

Toimintaohjeet arvioitiin yleisesti ottaen varsin hyödyllisiksi. Monet opiskelijoista toivat esiin *harjoittelijatovereiden antamien neuvojen merkityksen*. Vertaistuki oli varsin tärkeää.

Neuvoista ei hyötyä

Opiskelijat, jotka kokivat, etteivät saadut neuvot olleet käyttökelpoisia, mainitsivat syyksi mm. oman *itsenäisen tapansa työskennellä, neuvojen tilannekohtaisuuden eli heikon yleistettävyyden, pikkuseikkoihin takertumisen ja makuasiat*.

Oikeastaan saamiani ohjeita ja neuvoja en ole kokenut kovinkaan käyttökelpoisiksi. En ole itse aktiivinen neuvojen/ohjeiden kyselijä. Haluan tehdä tuntini itse, otan kyllä vastaan neuvoja, jos niitä tullaan minulle tarjoamaan. Ohjeiden antamisen niukkuus saattaa johtua juuri tästä. (n827)

En kovinkaan; ohjeet tilannekohtaisia, yksityiskohtiin menemistä ja joskus mielipidekysymyksiä. (n814)

Useimmin ne ovat olleet itsestäänselvyyksiä, asioita, jotka olin itsekin huomannut, tiennyt. Yleensä koskevat esim. järjestystä: asiat olisi voinut tehdä toisessa järjestyksessä. Makuasioita... (841)

Neuvot vaihtelevasti hyödynnettävissä

Koettaessa neuvot vaihtelevasti kelpoisiksi syynä saattoi olla eri ohjaajilta saatujen ohjeiden vaihteleva laatu, eri ohjeidenantotilanteisiin, kuten ryhmäohjaus- tai tuntipalautteeseen liittyvä erilainen hyödyntämismahdollisuus jne. Sekä hyödyllisyyttä että hyödyttömyyttä osoittavia kommentteja ovat:

Luokanlehtorin ohjeet ovat olleet erittäin käyttökelpoisia, mutta didaktikkojen ohjeet ovat usein olleet turhan korkealentoisia. (n839)

Luokanopelta saamani neuvot eivät olleet erityisen käyttökelpoisia, sitä vastoin yleisdidaktikolta sain todella hyviä, tulevaisuudessa itselleni hyviä neuvoja. (n854)

On erittäin käyttökelpoisia asioita, joita ei itse ole huomannut, on voinut muuttua positiiviseen suuntaan. Osa taas aivan turhia. Näinkin olisit voinut tehdä, vieläpä ilman perusteluja. (n852)

Ryhmänohjauksissa saadut neuvot olleet hyviä ja käyttökelpoisia. Tuntipalautteen yhteydessä asia on toisin: vaihtoehtoja kun on n kpl ja olen valinnut niistä jotkut, siksi on epätoivoista kuulla, mitä olisin voinut tehdä. ... Yleisesti didaktikkojen asenne on kannustava ja ohjeita ja vinkkejä saa helposti. (n803)

8.1.2 Ohjeiden vastaanottaminen

Haastattelussa opiskelijoilta tiedusteltiin kyselyä tarkemmin, kuinka hyödyllisiksi he kokevat opetusharjoittelussa saamansa ohjeet ja neuvot ja miten he perustelevat näkemyksensä. Lisäksi tiedusteltiin, noudattivatko opiskelijat saamiaan neuvoja. Näin haluttiin saada selville opiskelijoiden näkemys ohjeiden noudattamisen keskeisistä ehdoista. Se, tulevatko ohjaajan antamat neuvot noudatetuiksi, riippuu kolmesta tekijästä: ohjaajasta, opiskelijasta itsestään ja heidän välisensä vuorovaikutuksen laadusta. Ohjaaja- ja opiskelijariippuvaisia asioita on tietysti useita, mutta vastauksista nousevat esille tietyt teemat, jotka ilmenevät seuraavassa taulukossa.

Taulukko 11. Ohjeiden noudattamisen taustatekijöitä

Hyödyksi koettujen ohjeiden noudattamiseen liittyviä tekijöitä
<p><i>Ohjaaja</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ohjeiden antaja • Henkilökemia • Ohjaajan ammatillinen uskottavuus • Ohjauksen perusteellisuus • Ohjeiden yksityiskohtaisuus • Myönteisten asioiden ilmaiseminen • Relevanttien tarkastelukohteiden osoittaminen <p><i>Vuorovaikutus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Onnistunut ohjaussuhteen kommunikaatio <p><i>Opiskelija</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijan itsetuntemus • Oma aiempi opettajakokemus tai sen puute • Ohjeiden liittyminen opiskelijan persoonalliseen tapaan toimia • Realiteettien tunnistaminen • Huomaavaisuus luokkaa kohtaan • Saman ohjeen kuuleminen useampaan kertaan

Ohjeiden hyödyllisyys ja niiden noudattaminen näyttävät olevan melko paljon riippuvaista *ohjeiden antajasta ja omasta aiemmasta opetuskokemuksesta*, jonka varassa voi arvioida neuvojen toimivuutta.

Se vähän riippuu siitä, keneltä niitä neuvoja on saatu. Osa on ollut ihan hyviä käytännöllisiä ja järkeviä neuvoja, mutta osa on sitten taas niin huuhaa-juttuja. Mä oon ollut ite puolitoista vuotta töissä ja tehnyt töitä koko ajan, mä tiedän, että niitä ei voi siinä muodossa toteuttaa kun miten mua on ohjattu. Ja myöskin ohjaaja on ite myöntänyt sen, kun mä olen perustellut sen. (n1)

Ohjauksen *perusteellisuus ja yksityiskohtaisuus sekä myönteisten asioiden ilmaiseminen* saavat opiskelijan myönteiseksi neuvoja kohtaan.

No mä oon saanut yleensä oikein hyvää ja perusteltua ohjausta, että olen ollut tyytyväinen. On ollut myös sellaista, että on ihan jees, ei ole juurikaan kauheasti eritelty. En oo saanut ikinä niin perusteellista ja eriteltyä palautetta kuin nyt. Se, että se on eritelty, on hyvä. ... se on tavallaan pilkottu, ettei sanota vaan, että ihan kiva kokonaisuudessaan, ei siitä saa mitään. Ja just että puhutaan niistä alueista, että missä sä oot hyvä ja missä sulla olis kehittämisen varaa. Ja kyllä täytyy sanoa, että olen hyvin pitkälle samaa mieltä. Että kyllä mulle tuli nyt todella sellainen olo tosta loppupalautteesta, että ohjaaja on tosiaan miettinyt. (n2)

Joillakin opiskelijoilla *ei ollut opettajakokemusta* ja he kokevat juuri tästä syystä saamansa neuvot hyödyllisiksi. Ohjeiden täytyy kuitenkin tässäkin tapauksessa olla kyllin eriteltyjä, *abstraktisuus on huonoa*, sillä se jättää liian epäselväksi opiskelijalle sen, miten hänen tulisi suunnata toimintaansa.

Mä olen kokenut ne erittäin hyödyllisiksi, koska mulla ei ole opettajakokemusta. ... Välillä ne ohjeet jää keikkumaan tonne tyhjän päälle, saadaan niin abstraktia palautetta, ettei oikein ymmärrä, mistä siinä puhutaan. Tässä puhuttiin semmoisesta tiedon syventämisestä, mä yritin sitten kysyä, että mitä se tarkoittaa, että sano joku esimerkki, miten mä syventäisin tätä kyseistä tietoa, niin se jäi keikkumaan sinne tyhjän päälle. Vieläkin mä tiedän, että mun pitäisi syventää tietoa, mutta ei mulla ole mitään havaintoa siitä, miten mä pystyisin sen tekemään. Suurin osa neuvoista on ollut ihan sellaisia käytännöllisiä juttuja, sellaisia että tunnista olisi tullut joustavampi tai sillai. (n4)

Opiskelijan *itsereflektio* saattaa johtaa hänet samaan johtopäätökseen, jonka ohjaaja on hänen opetuksestaan esittänyt. Itsetuntemus näyttäisi edistävän neuvojen vastaanottamista.

Kyllä mä olen muuttanut aina opetustani niiden neuvojen mukaan, mä olen kokenut ite saman suuntaisiksi ne viat ja puutteet, jotka mulla on ollut. Kyllä kritiikki on ollut asiallista, joitain poikkeuksia on. (m6)

Ohjaaja voi ekspertin taidollaan onnistua ohjaamaan opiskelijan tarkkaavaisuuden relevantteihin kohteisiin ja virittää opiskelijan itsereflektion liikkeelle. Opetuksen kannalta *relevanttien kohteiden osoittaminen* muodostaa suotuisan pohjan ohjaukselle.

Yleisdidaktikolta sain oikein herätyksen. Se oli hyvä ja se tuli heti siinä alussa, siitä mä olen ikuisesti kiitollinen. Me pohdittiin ryhmänohjauksessa, miten oppilas oppii tai onko itse asiassa tarpeen lainkaan opettaa vai voisko puhua kokonaan siitä, että oppilas oppii. Meidän yleisdidaktikko heitti sellaisen haasteen, että valitse nyt jo linja, että mitä sä haluat miettiä. Haluat sä miettiä sitä, että mitä se oppilas oppii vai miten se oppii vai kuinka paljon se oppii. Mä silloin uhkarohkeasti ääneen ilmoitin, että mä haluan miettiä sitä, miten oppilas oppii ja sitä mä oon nyt sitten miettinyt. Se on ollut sellainen kantava, hautaan asti kantava juttu. Se oli paras ohje, se oli mulle hyvä. (n3)

Ohjaajien neuvojen selvä *kosketuspinta opiskelijan persoonaan* ja ohjeiden kohdistaminen siten, että ne *liittyvät suoraan hänen tapaansa toimia*, tukee niiden kokemista hyödyllisinä.

Suurin osa oli hyödyllisiä. Hyödyllisyys perustui siihen, että ne neuvot ja ohjeet olivat jotenkin yhteydessä minuun ja syntyi vuorovaikutuksessa minun kanssa tai opetuksen seuraamisen kautta. Oli myös jonkun verran etukäteen annettuja neuvoja, että voit tehdä sen asian niin ja niin ilman mitään sen syvempää perustelua ja sitten toisaalta sellaista, että olisit voinut tehdä sen asian sillä tavalla eli menneeseen kohdistuvia neuvoja, jotka eivät ole niin hyödyllisiä, mutta suurin osa oli sellaista vuorovaikutteista. Tärkeää on, että se ei ole jotenkin sellaista saneluohjannaa, joka on huonoa varsinkin tuolla päättöharjoittelussa. (m5)

Henkilökemialla on ratkaiseva osuus ohjauksessa. Kysymys inhimillisen vuorovaikutuksen laadusta kytkeytyy samalla ammatilliseen arvostukseen; jos henkilökemia toimii, uskotaan, että ohjaaja on myös *ammatillisesti pätevä*. Siitä ei pidetä, että ohjaajalla on kovin vahvat uskomukset luokan kyvyistä toimia.

Toisia neuvoja noudatin ja toisia en. No se on ehkä vähän henkilökemiaa, johon liittyy arvostukset. ... Joo, jos mulle annetaan ainedidaktista palautetta, tässä käytit väärä termiä jne. Ts. mä arvostan sitä ammattitaitoa. Joku tietää niin paljon, mutta sitten jos joku niin kuin esimerkiksi mä oon saanut sellaista, että tämän luokan kanssa ei kannata ottaa riskejä, niin se on mun mielestä sellainen asia, jota mä en niin kuin pidä oikeanlaisena ohjauksena. Ei tää päättöharjoittelu oo sitä varten, että täällä pelataan niin kuin varman päälle. Jos mä haluan ottaa riskin, mun on saatava ottaa se. (n4)

Onnistunut kommunikaatio ratkaisee paljon. Kahdensuuntainen vuorovaikutus edellyttää, että annettuun neuvoon reagoidaan jollakin tavalla. On tärkeää, että annettava neuvo kohdistuu relevantille ongel-

ma-alueelle ja että vuorovaikutus on symmetristä. Seuraavassa kommentissa voi erottaa molemmat näistä dimensioista: symmetrisen vuorovaikutuksen ja relevantin ongelma-alueen.

No on sattunut sellaiset ohjaajat, joiden kanssa mä pystyn kommunikoimaan. Mä olen huomannut itse samat asiat, jotka mulle on sanottu. On ollu helppo hyväksyä. (m6)

Opiskelijat ovat toisaalta *realistisia*, toisaalta *huomaavaisiakin* harjoitteluluokkaansa ja luokanlehtoria kohtaan. On järkevää – varsinkin pienimpien oppilaiden osalta – ettei lähde muuttamaan tiettyjä luokassa vallitsevia rutiineja.

Mä olen pyrkinyt sen luokanlehtorin ohjeita kuuntelemaan, koska se on sen luokan elämä, jossa me ollaan. Täällähän on se tosiasia, että on vierailijana toisen luokassa. En ole härkäpäisesti ryhtynyt omia juttuja tekemään, kun joku juttu on kuulunut luokan toimivaan systeemiin, niin mä olen mukautunut. Esimerkiksi jossain vihko-työskentelyssä on saattanut olla niin, että mun mielestä olisi voinut tehdä toisin, mutta kun seinällä on säännöt, niin tehdään niin. Voin omassa työssäni harkita paremmin. (n3)

Toistollakin näyttää olevan vaikutusta ohjeiden noudattamisen suhteen. Siihen liittyy kyllä olennaisena osana perustelun selkeys.

No kyllä mä noudatin niitä sitten, kun oli sanottu tarpeeksi monta kertaa. Olin mä aika kriittinen, mutta silloin kun ne neuvot olivat uskottavia eikä sanottu vaan hi-hasta, että voisit tehdä noin, vaan ne perustu johonkin minun toiminnalle tai jollekin muulle selkeälle asialle, niin silloin mä ainakin kokeilin. (m5)

Pohdittaessa *ohjeiden vastaanottamiseen liittyviä ehtoja*, esiin nousee kolme tekijää:

- 1) ohjaajan professionalisuus
- 2) opiskelijan itsereflektio
- 3) vuorovaikutuksen symmetrisyys

Ammatillisesti vakuuttavalla ohjaajalla, joka kuuntelee myös opiskelijaa, jossa itsessään on herännyt neuvojen saamisen tarve, ei ole vaikeuksia sen suhteen, etteikö hän tulisi kuulluksi. Em. tekijät ovat käytännössä neuvojen noudattamisen keskeiset ehdot. Näiden edellytysten vallitessa on todennäköistä, että ohjaaja saavuttaa aidon auktoriteetin aseman, jolloin häntä halutaan kuunnella nimenomaan sen vuoksi, mitä hänellä on sanottavanaan.

8.1.3 Ohjeiden käsitteellinen taso – kognitiivinen näkökulma

Yksi erityinen piirre tulee esiin neuvojen käyttökelpoisuudessa, nimittäin konkreettisuuden ja abstraktisuuden vaatimukset eri opiskelijoilla. Siinä missä *jotkut opiskelijat nimenomaan vaativat konkreettisuutta, toiset näkevät sen haittana ja arvostavat vain abstrakteja, hyvin yleisellä ja periaatteellisella tasolla olevia neuvoja*. Vastauksissa ilmeni kannanottoja saatujen ohjeiden konkreettisuuteen ja abstraktisuuteen sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä.

Kädestä pitäen

Joissakin asioissa olisin toivonut enemmänkin ohjausta, ihan konkreettisina neuvoina, ei vain niin, että neuvotaan olemaan luova vaan niin, että alkuun saisi ihan konkreettisen vinkin. (n801)

Itse etsien

Suorat konkreettiset toimintaohjeet sellaisenaan eivät ainakaan istuneet minuun. Minulle hyödyllisimmiksi muodostuivat tilanteet, joissa sain tai jouduin ensin itse puntaroimaan ja pohtimaan asiaa ja eri toimintavaihtoja yms. Sitten sain mahdollisuuden keskustella omista näkökulmistani ohjaajan kanssa, saada palautetta, vinkkejä ja uusia näkökulmia ja sen jälkeen itsenäisesti päättää toimintatavasta. Sen sijaan mahdotonta oli toteuttaa jonkun ohjaajan konkreettista ohjetta, jos sitä ei sen kummemmin perusteltu tai se oli ristiriidassa omien näkemyksieni kanssa tai sen kanssa, mikä sopii minun persoonallisuuteeni. (n826)

Neuvot koettiin yleisesti ottaen kielteisesti lähinnä silloin, kun ne olivat *liian pikkutarkkoja* eli nk. pilkunhalkomisohjeita. Konkreettisuus-abstraktisuus –ulottuvuudella myönteisiä arvioita tuli konkreettisuuden puolesta hieman enemmän. Taulukossa on luokiteltu ne vastaukset (f=22), joissa em. tekijät mainittiin.

Taulukko 12. Neuvojen myönteiseksi tai kielteiseksi kokemisen syitä

	Myönteinen konkreettisuus	Myönteinen abstraktisuus	Kielteinen pikkutarkkuus	Yht. (f)
Naiset	6	4	8	18
Miehet	3	1	0	4
Yht.	9	5	8	22

Konkreettisuus koettiin myönteiseksi esim. seuraavaan tapaan:

Erittäin käyttökelpoisiksi silloin, kun ne ovat olleet riittävän konkreettisia. Kovin teoreettiset ja yleisen tason ohjeet, esimerkiksi ryhmäohjauksessa annetut, jäivät

tässä tilanteessa vieraiksi. Sitä paitsi yleisen tason teorialta voitaneen olettaa jo kertaalleen opituiksi. (m816)

Myönteinen abstraktisuus tuotiin esiin mm. seuraavasti:

Osa ohjeista on ollut abstraktimmalla tasolla, mikä on antanut virikkeitä myös omaan työhön käytännössä. (n855)

Kielteinen pikkutarkkuus ilmeni mm. seuraavissa kommentteissa:

Jotkut ohjeet tuntuivat kokonaisuuden kannalta turhilta ja pikkumaisilta. Kiinnitettiin huomiota epäoleellisiin asioihin joskus. (n834)

Ohjeiden saantihetkellä neuvot tuntuivat kyllä pilkunviilaukselta ja todella pikkusasioilta, mitä ne kyllä kieltämättä olivatkin. (n817)

8.1.4 Ohjeet tunteiden tasolla – affektiivinen näkökulma

Vanha suomalainen sananlasku sanoo: Kaikki mikä ei tapa, vahvistaa. Vastaava kommentti karaistumisesta löytyy erään opiskelijan lausumasta: ”Kyllähän siinä sitten karaistuu koulutuksen edetessä.” Opetusharjoittelun ohjaustilanteissa joudutaan lähes väistämättä kohtaamaan asioita, jotka jossain määrin voivat harmittaa paitsi opiskelijaa myös ohjaajaa. Ne voivat liittyä hyvin erilaisiin tilanteisiin. Opiskelijoilta kysyttiin ohjaukseen liittyviä harminaiheita. Kovin rankkoja harmeja ei haastattelussa tuotu esiin, mutta kokemus eräänlaisen *ohjausmankelin* läpikäymisestä oli tavanomainen ja tuli implisiittisesti esiin myös joissakin kyselyvastauksissa, vaikka asiaa ei suoraan kysytty.

Taulukko 13. Opiskelijoiden ilmaisemia harminaiheita ohjauksessa

Opiskelijan harminaiheita
<ul style="list-style-type: none"> • ”Ohjausmankelikokemus” • Persoonallisesti eroavat toimintatavat • Triviaalisuus (sivuseikkojen, aivan pienten asioiden korostuminen ohjauksessa) • Ohjauksen epämääräisyys (”Ihan kiva tunti”) • Harjoittelutilanne sinänsä • Ulkopuolisten läsnäolo luokassa • Tulkintaerot • Ohjaajien lähtökohtien erilaisuus (vaikka se johtuisi osittain työnkuvien erilaisuudesta) • Ohjaajan liian vähäinen opiskelijan opetuksen seuraaminen

Opiskelijat joutuvat opetusharjoittelussa käymään läpi *kehitysprosessin, joka saattaa tuntua varsin stressaavalta.*

Mä en oikeastaan ole kokenut ohjausta mitenkään negatiivisesti, mun mielestä kaikkien ohjaajien kanssa on pystynyt keskustelemaan... toisaalta joidenkin ohjaajien palaute oli sellaista, että tuli niin kuin olisi mankelin läpi käynyt, että se oli enemmän niin kuin psykoanalyysia, se meni hyvinkin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, se nyt oli vähän rankkaa... Mä oon saanut käyttöohjeet, miten voin kiinnittää huomiota tiettyihin asioihin. ...Mä kyllä tiesin jo etukäteen, että ne on tosia. Tiedän omat huonot puoleni, ei tullut oikeastaan mitään yllätyksiä. ... jos luokan lehtori on hirveen käytännöllinen ja järjestelmällinen ja sit ite on hirveen vähän järjestelmällinen, se on vähän raskasta kun piti olla niin järjestelmällinen ja suunnitelmallinen. Mutta senkin mä kyllä ymmärsin... (n1)

Opiskelijan triviaaleina pitämät seikat ohjauksessa aiheuttivat pientä harmia. Tilanne kuitenkin kääntyi toisin päin, kun opiskelija kävi etukäteen keskustelemassa asioista. Opiskelija mielestään sopeutui ohjaajaan toivomuksiin ja koki sen jälkeen onnistumisen.

Mulla on yksi ainoa kerta ollut sellainen tunne, että mä olen pudistellut päätä, kun mä olen tullut palautteen annosta. ... ainedidaktikko kiinnitti mun mielestä huomiota täysin sivuseikkoihin. Voihan niistä mainita, mutta ei se saa olla sen palautteen pääsisältö, just joku että ei saa häikäistä piirtoheittimellä lasten silmiä eikä saa tuoda lapsia piirtoheittimelle. Jos ne nyt on siinä hetken ja piirtää siihen pari viivaa, niin ne ei mun mielestä tasan siitä häikäisty. ... Lopuksi se sanoi ohimennen, että kyllä tämä nyt oli ihan sujuvaa ja hyvin järjestettyä. Siinä ohimennen tavaroita pakatessa. Se on ollut semmoinen, mikä on harmittanut. Se muuttui kyllä sitten totaalisesti. Siinä oli sellainen juttu, että tää ohjaaja sanoikin mulle siitä, että hän olisi halunnut jutella etukäteen tästä tunnista. ... mä korjasin tämän ja kävin juttelemassa hänen kanssaan. ... Sen jälkeen muuttui ihan totaalisesti. Vaikka en mä itse tuntenut muuttuneeni näiden ensimmäisen ja toisen tunnin välillä. Mutta hän sitten sanoi, että mieletöntä kehitystä on tapahtunut. ... Mutta tosiasiahan on, että ei me ehdiä jokaista tuntia etukäteen keskustelemaan jonkun kanssa ja mun mielestä on vähän meidän aliarvioimista, etteikö me pystyittäis näitä tunteja itse suunnittelemaan. (n2)

Useammassakin eri yhteydessä tuli esiin opiskelijoiden suuttumus tai pettymys "Ihan kiva tunti" -kommentteihin. Alla olevassa kommentissa tulee hyvin esiin opiskelijoiden kokemus siitä, että tuon kaltainen toteamus voi loppujen lopuksi olla ihan mitä tahansa.

Se on vähän ottanut kaaliin, jos palaute on ollut "ihan hyvä, jatka samaan malliin". Ihan hyvä voi olla aivan mitä tahansa. Kyllä palautteen tarvitsisi olla pikkuisen pilkotumpaa, ja pitää tietää, mikä siinä sitten on semmoista mikä ei oo ihan hyvää, koska varmasti siinä jotain semmoistakin on. (n4)

Opetusharjoittelutilanne sinänsä ja tarkkailijan läsnäolo luokassa aiheuttavat stressiä. Myös tulkintaerot aiheuttivat harmia.

No must se on aika stressaava tilanne, se että siellä ollaan katsomassa ja arvostelemassa minua. Mä olen kokenut sen sillä tavalla. Siihen on vaikee päästä sisälle. Sitten oli yks palaute, josta mä olin totaalisesti eri mieltä ja musta tunti oli hyvä ja ohjaajan mielestä ei ollut. Rutisin täällä, kyllä mä sanoin ohjaajalle ja intin vastaan, että se toimi. Ehkä jossain määrin ohjaaja pystyi hyväksymään mun näkökulman sitten kun mä perustelin, miks mä tein näin. (m6)

Eri ohjaajaryhmillä on luontaisesti hieman erilainen työnkuva opetusharjoittelun ohjauksessa. Tämä näytti toisaalta aiheuttavan hieman hämminkiä, sillä lähtökohtien erilaisuus – toisaalta opiskelijantunte-mukseen, toisaalta ainelähtöisyyteen perustuva – aiheutti harmia.

Hajanaisuus siinä mielessä, että toiset didaktikot kuunteli ensin minua ja otti selvää, minkälainen ihminen mä olen, mitä minä olen tehnyt aikaisemmin, mistä lähtökohdista mä lähdän päättöön, mihin mä pyrin ja keskusteltiin. Ja toiset didaktikot tai yksi otti asian niin, että aineenhallinnallisesti sun pitää tehdä tällainen harjoitus tähän vaiheeseen. Eli lähtökohdat oli ihan toiset. (n3)

Joskus harminaiheet aiheutuvat siitä, että *opiskelijan opetuksen jatkumosta ei muodostu ohjaajalle kuvaa*. Ohjaaja ei ole nähnyt opiskelijan edellistä oppituntia, jolla hän oli kokeillut ohjaajan tällä kertaa ehdottamaa asiaa.

No kerran tuli sellainen tilanne, jossa ohjaaja sanoi, että olisit voinut tehdä asian sillä tavalla. Sitten mä sanoin, että en tehnyt sitä sillä tavalla sen vuoksi, että olin kokeillut sitä edellisellä tunnilla ja se ei mielestäni kuulunut tämän tunnin asiaan. Sitten tuli varsinainen juupas-eipäs -väittely, että kyllä se olisi voinut olla siinä. Minun mielestäni se ei kuulunut. Aika vähän oli sellaista suoraa sanelua, että olisit tehnyt niin. Jos sellaista olisi ollut enemmän, se olisi ärsyttänyt tosi paljon.... No ei siinä kumpikaan voittanut, molemmat päätyivät omalle kannalleen eikä siinä sen enempää. Siihen ei palattu. (m5)

Edellä mainituista asioista useimmat liittyvät *stressin kokemiseen* opetusharjoittelussa. Stressikokemukset liittyvät eri tavoin persoonien välisen vuorovaikutuksen laatuun.

8.1.5 Merkitykselliset ohjeet

Joku opiskelijan saamista ohjeista voi jäädä erityisellä tavalla mieleen joko erityisen myönteisenä tai erityisen kielteisenä asiana. On hämmästyttävää todeta, millaisia pieniä yksityiskohtaisia asioita opetusharjoittelun ohjaajien puheista toisinaan muistetaan vielä vuosikym-

menien kuluttua. Keskusteluissa, joissa palataan opiskeluajan kokemuksiin, nämä muistiin jääneet asiat liittyvät useimmiten nimenomaan harjoitteluun, ei niinkään teoriaopintoihin. Tämä on tietenkin ymmärrettävää siinä mielessä, että opetusharjoittelussa opiskelija on itse koko ajan esillä ja hän työskentelee paitsi tietojensa ja taitojensa myös persoonansa varassa, jolloin tullaan herkillä alueille. Yksi opiskelijoista mainitsi, että mieleenpainuvien ohje oli:

Organisoi etukäteen tavaroiden paikat! (n1)

Opiskelija ei mainitse, minkä vuoksi tämä seikka jäi hänen mieleensä, mutta kirjoittajan tulkinta asiasta on opiskelijan aiemmin mainitsema ohjaajan ja hänen välisensä ero järjestelmällisyydessä ja huolellisuudessa. Ilmeisesti tämä ohje auttoi opiskelijaa paremmin selviytymään tuntitilanteesta. Seuraava neuvo on *abstraktisuudessaan* jäänyt opiskelijan mieleen:

Olisihan tämä tunti voinut olla paremmin strukturoitu! – Mä en ymmärtänyt sitä. Se ei ollut mulle konkreettinen neuvo. Se on mun mielessäni ja mä mietin, missä mä tein virheen ja väärin, mutta mä en ole vielä tähän päivään mennessä ymmärtänyt. (m6)

Opiskelijan *ohjaaminen itse ajattelemaan* on koettu merkitykselliseksi.

Mieti opetustasi tavoitteiden suunnassa! – Ei niinkään sitä, mitä teet, vaan miksi teet tai teetät. Mä oon pitänyt sitä kultaisena neuvona, koska mä olen kokenut, että perusopetus on mulla hyvin hallussa. (n3)

Ole oma itsesi –ohje vapautti opiskelijan oppiaineessa, jossa hän ei kokenut itseään varmaksi.

Mihinkähän se liittyis. Niitä on niin eritasoisia. Ehkä se liittyy tohon liikuntaan siinä mielessä, että siinä oli omassa opetuksessa eniten ongelmia eli mä opetin ehkä aika jäykästi. Tavallaan sellainen yksinkertainen ohje: – Ole siellä niin kuin muillakin tunneilla lasten keskellä! – Siinä mielessä se oli mieleenpainuvien, että se tuotti heti tuloksen, kun sitä kokeili. Aika konkreettinen ja mieleenpainuva ohje.

RJ: Olivatko ohjeet yleensä konkreettisia?

Eivät. Hyvin paljon oli sellaista ohjetta, että mieti, mihin tämä johtaa, mieti sitä kokonaisuuden kannalta, mieti onko se järkevää eli ohjattiin oman työn suunnitteluun. Sellaisia konkreettisia ohjeita oli jonkun verran. Luokanopettajalla oli taulutyöhön liittyviä ja liikunnassa näyttöihin ja ne oli tärkeitä, mutta ihan simppeleitä ohjeita.

RJ: Voiko nää mieti-ohjeet tulkita sellaiseksi ohjeiksi, että itse asiassa neuvo onkin, että ajattele itse?

Niin, se on ajattele itse. Mutta se on siinä mielessä ohje, että ajattele jotakin tiettyä juttua. Se on musta sitä tärkeintä, että ohjataan ajattelemaan oikeita asioita. Se on aika vaikea taito siinä ohjauksessa. (m5)

Edellä mainittu osoittaa *ekspertille tyypillisen tavan toimia* eli taidon ohjata opiskelijan mielenkiinto opetuksen kannalta relevantteihin kohteisiin. Tämän oli myös opiskelija itse havainnut. Ohjaajan on lisäksi kyettävä perustelemaan antamansa ohjeet ja neuvot ja osoittamaan niiden takana olevan intentionaalisuus.

8.1.6 Ohjaajien erilaiset ohjaustyyli

Opetussuunnitelmallisista ja työnjaollisista lähtökohdista katsoen eri ohjaajaryhmillä tulee olla hieman eri tavalla painottuneet työnkuvat, jotta eri ohjaajien ammattitaito tulee hyödynnetyksi ja toisaalta, jotta turhalta päällekkäisohjaukselta vältytään. Opiskelijoilta kysyttiin, näkyykö kenttä- ja normaalikoulujen luokanopettajien, ainedidaktiikan lehtoreiden ja yleisdidaktiikan lehtoreiden erityisosaaminen ohjauksessa. *Koulutuksen kannalta tavoiteltavakin ohjauksen erilaisuus saattaa kääntyä opiskelijan kannalta hämmentäväksi silloin, kun se johtaa selvästi keskenään ristiriidassa oleviin toimintaohjeisiin.* Neuvojen erilaisuus selittyy tietysti toimenkuvan lisäksi myös ohjaajan persoonallisilla ominaisuuksilla ja arvostuksilla.

Kerran, kun pyysin apua, se lähti liikkeelle aivan erilaisista lähtökohdista, joista luokanlehtori olisi lähtenyt eli konflikti oli valmis. ... Mä yritin pikkuhiljaa kangeta sinne luokanopettajan suuntaan, mutta eihän se enää puolestavälistä onnistu ja mä ajattelin, että tää menee nyt näillä tavoitteilla. (n3)

Se ei häirinnyt, jos itse pystyi pitämään oman linjansa eikä muuttanut sitä joka kerran kun ohjaaja toivoi muuta. Jos niin olisi tehnyt, olisi tullut ongelmia. Jos tulee kaksi kuuntelijaa seuraamaan ja miettii, kumman mukaan opettaa. Sekään ei toisaalta haittaa, mä tajusin sen jossain vaiheessa. Saa erityyppistä ohjantaa. Mutta siinä pitää olla aika pokerina itse, että pystyy ottamaan ne hyvät puolet. (m5)

Haastateltavilta kysyttiin, olivatko he havainneet, että kullakin ohjaajalla olisi joku oma erityinen ohjaustyyli tai joku johtava ajatus taustalla, jonka he ovat tunnistaneet.

Taulukko 14. Opiskelijoiden erottamia ohjaustyyliä ja pedagogisia painotuksia

Luokanlehtorit	Ainedidaktikot	Yleisdidaktikot
<ul style="list-style-type: none"> • Käytännön toimivuus • Oppilaskeskeisyys • Reflektiivisyys • Pohdiskeleva opetus • Täsmällinen toiminta • Uteliaisuuden herättäminen • Kokonaisvaltaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Aineen tiedonkäsitys • Aineenhallinnan tärkeys • Teknologiapainotteisuus • Opettajakeskeisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaskeskeisyys • Ajatteluun ohjaaminen • Toiminnallisuus • Keskusteleva ote • Opettajuuden etsintä • Kognitiivinen oppimiskäsitys

Muutamit poiminnat *luokanlehtoreiden* pedagogisista painotuksista tuovat lähinnä esiin *käytännön toimivuuteen ja oppilaskeskeisyyteen* liittyviä asioita.

Luokanlehtorin linjan voi päätellä luokasta, sieltä näkyy painotukset. Se luokka on hirveen hyvin huolehdittu, siellä on painotettu toimivuutta. Kaikki toimii, kaikki onnistuu. (n1)

Luokanlehtorin luokka tekee pitkiä projekteja, viikkojenkin ja sitten tehdään joku tuotos. Luokanlehtori luottaa siihen, että oppilaat pystyvät etsimään tietoa ja homma on hyvin oppilaskeskeistä... (n2)

Luokanopettajalla on tällöinen oma näkemys, jota hän käyttää myös ohjauksessa. Hän aina yrittää ensin saada kaiken irti ensin meistä, miltä itsestä tuntuu. Pistää aina ensin analysoimaan meidät itse, mikä on hirveen raskasta. Mulla oli tänään loppupalaute ja eilen illalla piti täyttää sellainen kaavake omista hyvistä ja huonoista puolista. ... Siellä luokassakin näkyy, että paljon keskustellaan... siellä on pyrkimys keskusteluun ja analysointiin ja epäillä tietoa ja asetetaan kaikki kyseenalaiseksi, tällöiseen pohdiskelevaan opetukseen. (n4)

On, ne on erittäin erilaisia. Luokanlehtori on hyvin pedantti ja kaikki ohjat käsissään pitävä ja haluaa, että oppilaat käyttäytyvät tietyllä tavalla kaikissa tilanteissa. Että tietyllä tavalla hyvin dominoiva tyyppi. Toinen ääriä on se luokanlehtori, jolla on yksi vaihtotunti. Hän on sellainen, että oppilaalla pitää olla vapaus toimia ja oppilaiden mielenkiinto pitää herättää, mutta ei saa pakottaa. Pitää olla muut keinot toimia kuin suu kiinni ja istumaan taakse. Filosofioita ei ole kyllä tuotu esiin, mutta kyllä se ilmenee paitsi käytännössä myös puheessa. Palautteessa ja muissa keskusteluissa ilmenee aika vahvasti. Ja kun mun oma tyyli on jotain siltä väliltä. (n3)

Oli erilaisia ohjaustyyliä. Luokanopettaja oli hyvin kokonaisvaltainen ja hyvin mieli itse –tyyppinen. (m5)

Ainedidaktikot edustavat opiskelijoiden mielestä vahvasti *oppiaineelleen ominaista tiedonkäsitystä* ja pitävät esillä aineenhallinnallisia asioita.

Biologian ainedidaktikolla on hyvinkin selkeä näkemys, jonka mä tiesin jo etukäteen. Sillä on sellainen tietty asenne, josta käsin se lähtee opettamaan luonnontieteitä, tällainen evoluutio, ekologinen sopeutuminen. (n1)

Ainedidaktikot on keskittyneet aineenhallinnalliseen puoleen, miten ainetta kannattaa opettaa. Mun mielestä on ihan selvä ero, että kuka antaa minkäkin tyyppistä palautetta ja se on ihan hyvä, että tulee useammasta näkökulmasta. (n2)

Teknisen työn ainedidaktikolla on ihan selvä ajatus siellä takana, että teknisessä työssä pitäisi siirtyä nykyaikaan, ei mitään veistohommia, vaan nyt opetetaan tekniikkaa. Se on paistanut läpi kaikesta sen ohjauksesta. (n4)

Ainedidaktikoista kaksi on samanlaisilla linjoilla, toimivat ainedidaktisista lähtökohdista ja opettajakeskeisesti eli sisältö on keskeinen. Hyvin siten, että oppilaiden tutkiminen on ihan hyvä juttu, mutta kun silloin ei voi hallita sitä kaikkea tietoa. He eivät ole ollenkaan sillä kannalla, että oppilaat tekevät itse, vaan ohjaavat selvästi. Sitten tämä kolmas tapaus on niin autoritaarinen malli kuin ikinä voi olla. Hän on just se, joka antaa niin pikkutarkkoja neuvoja siitä, millaiset valmistavat harjoitukset pitää ottaa tietyissä tilanteissa, jos aiot opettaa tietyn asian, sitä edeltää tämä, tämä ja tämä. (n3)

Yleisdidaktikot ovat opiskelijoiden näkemyksen mukaan osoittautuneet keskusteleviksi, oppilaskeskeisiksi ja ajattelultaan kokonaisvaltaisiksi. Kognitiivinen oppimiskäsitys erottui ainakin yhdessä tapauksessa.

Kyllä yleisdidaktikolla on hirveen selvä. ... Yleisdidaktikolta mä oon saanut paljon tällaisista ajatteluun ohjaavaa palautetta. ... (n1)

Yleisdidaktikko painottaa kauheasti oppilaskeskeisyyttä ja korostaa koko ajan sitä, että ottaa huomioon aidosti oppilaat ja aistia, mitä oppilaista tulee ja mukauttaa opetusta siihen suuntaan, millaista palautetta oppilailta saa. (n2)

Yleisdidaktikolla toimiminen on ensimmäinen iskusana ja oppiminen on se toinen eikä työskentely ja opettaminen. Se on se punainen lanka yleisdidaktikon ja nyt myös minunkin ajattelussani, että oppilas on se joka tekee ja opettaja ei oo mikään informaatiopiste. Oppilas tekee, tutkii ja pohtii ja kysyy vasta sitten, kun ei enää omat keinot riitä. Pyrkimys olis, että oppilaat opettaisivat toisiaan. Toimisivat ryhmässä siten. (n3)

Toisaalta se yleisdidaktinen ohjaus oli paljon keskustelevampaa, kuten ryhmäkeskustelut olivat nimeltään keskusteluja eikä ryhmäohjauksia, että se kohdistui siihen puoleen. Se oli erilaista, ei tullut sellaista neuvontaa samalla tavalla. ... No yleisdidaktikon ajattelu oli sellaista kokonaisvaltaista. Se ohjasi oman opettajuuden löytämiseen ja pohjasi aika voimakkaasti kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, siihen, että ne tunnit, mitä pidetään on kokonaisuuksia ja ne on jollakin tavalla järkeviä juttuja. Ettei ne oo sillisalaattia, johon otetaan erilaisia aineksia ja sitten ne jotenkin liittyy toisiinsa. Sellaiseen järkevän rakenteen löytämiseen tunneilla yleisdidaktikko ohjasi. (m5)

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma, jossa eri harjoitteluvaiheille on asetettu erilaiset tavoitteet, on osaltaan suuntaamassa ohjaajien pedagogisia painotuksia. Opettajankoulutuksen koulutuksellisenä tavoitteena on mm. ainesten antaminen itsenäiseen ajatteluun ja suvaitsevaisuuteen sekä erilaisuuden sietoon. Tästä näkökulmasta käsin voidaan pitää jopa tavoiteltavana, että opiskelija koulutuksensa aikana joutuu tilanteisiin, joissa hän saa keskenään ristiriitaista tietoa ja joutuu itse ratkaisemaan menettelytapansa. Näin reflektiokyvyt kehittyvät ja opiskelija kohtaa jo koulutuksen aikana tilanteita, joihin hän joka tapauksessa kentällä työskennellessään joutuu.

8.2. Ohjaussuhteen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä

Ohjaussuhteessa on kaksi osapuolta, ohjaaja ja opiskelija. Pyrkimys on symmetriseen vuorovaikutukseen, jossa molemmat osapuolet saavat sanoa mielipiteensä. Käytännössä ohjaussuhde kuitenkin on asymmetrinen siinä mielessä, että toinen osapuolista tietää enemmän kuin toinen ja käyttää valtaa toiseen nähden. Ohjaustapahtumaan kuuluu aina arviointi muodossa tai toisessa. Silloin kun arviointi oli numeerista ja siitä tuli opiskelijan tutkintotodistukseen erillinen merkintä, kerran annettu opetustaidon arvosana seurasi häntä aina mukana. Tutkittavat olivat lähes viimeisiä opiskelijoita, jotka vielä saivat opetustaidon arvosanan. Tällä seikalla saattaa olla merkitystä ohjeiden ja neuvojen vastaanottamiseen ja noudattamiseen ja opiskelijan yleiseen suhtautumiseen annettuun ohjaukseen. Seuraavassa selvitetään opiskelijoiden käsityksiä arvostelun merkityksestä ohjaussuhteen ilmapiiriin.

8.2.1 Arvostelun merkitys

Opettajankoulutuksen historiassa suurimman osan aikaa on opetus-harjoitteluun liittynyt opetustaidon arvosanan antaminen. Arvosana on nyt poistunut. Opiskelijoiden esittämiä näkemyksiä on hyvä peilata nykytilanteeseen siinä mielessä, että arvosanan antamiseen liittyviä mahdollisia kielteisiä tekijöitä ei harjoittelussa enää ole. Onko ohjaus-ilmapiiri vapautunut? Opiskelijoiden suhtautuminen ohjaukseen arvostelun ollessa taustalla oli seuraavanlaista.

Taulukko 15. Opetustaidon arvostelun ja ohjaukseen suhtautumisen välinen yhteys (% ja f)

	Vaikuttaa	Ei vaikuta	Ei tiedosta	Yht.
Naiset	51 (24)	40 (19)	9 (4)	85 (47)
Miehet	50 (4)	38 (3)	12 (1)	15 (8)
Yht.	51 (28)	40 (22)	9 (5)	100 (55)

Ne, jotka ilmaisivat opetustaidon arvosanan antamisen vaikuttavan suhtautumiseensa ohjaukseen, esittivät pääasiassa kriittisiä näkökantoja, joille ominaista olivat seuraavanlaiset asiat:

Taulukko 16. Opetustaidon arvioinnin kielteisesti kokeneiden ilmaisemia asioita

Arvosteluun ja ohjaukseen suhtautumiseen liittyviä kielteisiä tekijöitä
<ul style="list-style-type: none"> • Häiritsi keskittymistä. • Ei uskalla vastustaa ohjaajaa tai olla eri mieltä. • Stressasi. • Arvioi persoonallisuutta. • Ei synny keskustelua. • Ei olla tasa-arvoisia, kun toinen arvioi. • Teki kuuliaisiksi jopa vastoin omaa näkemystä. • Ei uskaltanut pyytää neuvoja, kun piti osoittaa itsenäisyyttä. • Arvioinnin luotettavuus arvelutti.

Opiskelijan sanoessa, että arvosanan antaminen vaikuttaa ohjaukseen suhtautumiseen, vaikutus useimmiten ilmaistiin kielteisenä. Kyseessä on selvästi ohjaajan vallankäyttöön liittyvä ilmiö, jonka taustalla näyttää olevan opiskelijoiden pelkoja. Pelko on tunnetila ja sellaisenaan opiskelijalle merkityksellinen, olipa sille tosiasiallista pohjaa tai ei.

Kyllä arviointi vaikutti alitajunnassa kummitellen. Se häiritsi jonkin verran keskittymistä nimenomaan harjoitteluun. ...Kun arvioidaan, ei ehkä uskalla vastustaa tai olla vankasti eri mieltä. (n801)

Valtavan suuri stressitekijä. Mielestäni arvioinnissa on kyse henkilön persoonallisuuden arvioimisesta 80 % ja loput opetustaidon arviointia. Mielestäni kunnollisia keskusteluja ei synny, ei ainakaan tasa-arvoisia, kun toinen keskustelijoista suhtautuu arvioiden. (n802)

Koska ohjaajat myös arvostelevat opetukseni, tekee mieli noudattaa heidän näkemyksiään asioista opetuksessani. (n815)

Kaikki ohjeet ja huomautukset ovat kuin lakipykälää. Toista kertaa ei saa olla huomauttamista näistä asioista, ajattelin. Minä tunsin ikään kuin hyppiväni suolla mättäältä mättäälle ohjeiden mukaan. Arviointi teki suonsilmäkkeet pelottaviksi. (n821)

Jos arviointia ei olisi ollut, olisin ehkä pyytännyt enemmän ohjausta ja neuvoja. Nyt oli päällimmäisenä kuva siitä, että täytyy kantaa itsenäisesti opetusvastuu, vaikka esim. luokanlehtori vakuutti, ettei avun pyytäminen vaikuta arviointiin. (n836)

Vaikka aluksi tuntuikin, ettei arviointi tuo paineita, huomasin harjoittelun edetessä usein pohtivani omaa arviointiani ja ehkä sen vuoksi yritin liiaksi tehdä luokanlehtorin sanomisten mukana. Prosessin arviointimahdollisuudet askarruttivat. Luulen, että olisin saanut harjoittelusta enemmän irti ilman noita paineita. Se on metkaa, miten tietoisuus arvioinnista minun kohdallani vaikutti. Yritin liikaa ja vaikka olin päättänyt olla oma itseni, en kuitenkaan uskaltanut. Lähdin luokanlehtorin viitoittamalle tielle, jota en kuitenkaan kokenut omakseni. (n820)

Ne opiskelijat, jotka mainitsivat, että arvosanan antaminen ei vaikuta ohjaukseen suhtautumiseen, ilmaisivat kuuntelevansa neuvoja ja ottavansa ne huomioon, arvosteltiinpa tai ei. Kuvastaisivatko nämä vastaukset suhtautumista myös nykytilanteessa, kun opetustaidon arvosanaa ei anneta?

Arviointi ei vaikuta siihen, miten suhtaudun saamaani ohjaukseen. Jos ohjaus on ollut asiantuntevaa, asiallista, rakentavaa ja eteenpäin vievää, olen pyrkinyt ottamaan ohjeista onkeeni. (n808)

Itse ohjaukseen arviointi ei vaikuttanut mitenkään. Tietysti voidaan sanoa, että arviointi vaikuttaa siten, että harjoittelu otetaan hyvin tosissaan ja samalla ohjaus, mutta tämänlaista vaikutusta on vaikea todeta. (m829)

Oikeastaan se ei vaikuta suhtautumiseen, vaikka pyrinkin ottamaan neuvoista vaa-rin. En rakenna tuntejani kenellekään paitsi oppilailleni ja itselleni, en tietoisesti pyri miellyttämään ketään. Yritän hoitaa hommani huolellisesti ja perusteellisesti omalla tavallani. (n837)

Ohjaus ei ollut omalla kohdallani yhteydessä arviointiin. Ajattelin pikemminkin niin, että opetan persoonani kautta, enkä muuksi muutu, joten arviointi on sen mukaista. Ohjauksen otin omaksi hyödyksi opetukseen, en muuttaakseni itseäni arvioinnin parantamiseksi. Se olisi varsin hankalaa. (n843)

Ei millään tavoin. Päätin tehdä päättöharjoittelussa töitä oikein kunnolla, niin hyvin kuin osaan. Arvosana oli toisarvoinen asia. Jos olen tyytyväinen omaan työpanokseeni ja työni onnistumiseen, se riittää. (n828)

Osa opiskelijoista ei tietoisella tasolla havaitse suhtautumisessaan muutosta kumpaankaan suuntaan:

Olen yrittänyt pitää se taka-alalla ajatuksissani. (n806)

En ole sanottavasti pohtinut arviointia, eli ei haittaa, muttei juuri edistäkään. Laadullisia vaikutuksia en osaa eritellä. (n816)

Tietoisesti ei mitenkään. (n850)

Monet opetustaidon arvosteluun liittyvistä opiskelijoiden mainitsemista tekijöistä liittyvät tilanteeseen, jossa opiskelija oikeuttaa ohjaajan auktoriteetin hänen virka-asemansa vuoksi. Jotkut opiskelijoista ilmaisevat, että he muuttavat toimintaansa juuri ohjaajan aseman vuoksi, ei sen tähden, että ohjaajan ehdotukset olisivat itsereflektion tuloksena todettu järkeviksi.

8.2.2 Vuorovaikutuksen laatu

Ohjaussuhteen laatu vaikuttaa välittömästi ohjausilmapiiriin ja molempien osapuolien työskentelyyn. Erityisen herkkä ohjaussuhde on tilanteessa, jossa ohjaaja käyttää opetustaidon arvosanan antamisen välityksellä valtaa opiskelijaan nähden. Toisaalta tämä valtasuhde ja tietty epäsymmetria on olemassa ilman erityistä arviointiakin, sillä edustaahan ohjaaja joka tapauksessa opettajaprofessiota. Hän on ekspertti, jolla on – tai tulisi olla – enemmän tietoa, taitoa ja kokemusta kuin noviisilla.

Taulukko 17. Onnistuneen ohjaussuhteen tekijöitä

Onnistuneelle ohjaussuhteelle ominaista
<ul style="list-style-type: none"> • Luottamus • Eettinen tapa toimia • Vuorovaikutuksen symmetrisyys • Opiskelijan oma aktiivisuus

Ohjaussuhteelta edellytetään luottamusta. Tämä on erityisen tärkeää tilanteissa, joissa annetaan myönteistä, erittelemätöntä palautetta:

RJ: Monet opiskelijat ovat sanoneet, että sen tyylinen palaute, jolloin sanotaan, että se oli ihan hyvä, ei ole minkäänlaista palautetta. Mutta entä sitten, jos tiedät itse onnistuneesi. Jos todella tiedät pitäneesi hyvän tunnin, niin kelpaako sulle, että ohjaaja sanoo, että tää oli tosi hyvä ja siinä kaikki?

Jos se suhde on sellainen, että tietää hänen tarkoittavan sitä, niin kyllä se silloin kelpaa. Mutta jos siinä on vähänkin jotain epäilyksiä, että se ei nyt ehkä ollutkaan, niin sitten se kaihertaa mieltä. Joo. Siinä on sitten sellainen juttu, että koska niitä tunteja suunnitellaan niin paljon, niin että jos on omasta mielestään kehittänyt itselleen jonkun uuden ja toimivan idean, jonka toteuttaa, niin sitä ehkä kuitenkin haluaisi sellaista palautetta, että tuo nyt oli erityisen hyvä tai jotakin siihen suuntaan. Mä kyllä pyrin itse ottamaan ne asiat esiin ohjauksessa kysymällä, mitä mieltä sä olit tästä, oliko se järkevää, jos sitä palautetta ei silleen suoraan saanut. Siinä ehkä on opiskelijoillakin vähän arkuutta, mutta kyllä minä itsekkin pystyn keskustelun aloittamaan, jos sitä kukaan muu ei aloita. (m5)

Onnistuneessa ohjaussuhteessa on ollut tärkeää, että opiskelija on voinut kokea ohjaajan olevan täysipainoisesti käytettävissä. Opiskelija on voinut olla itse aktiivinen hakemaan neuvoja.

Ainedidaktikot on ollut lähinnä kans rohkaisevia ja antaneet neuvoja pyydettyäessä eivätkä ole tyrkyttäneet niitä oma-aloitteisesti. Ja mä olen sitten käyttänyt näitä muitakin aineenopettajia, jos on sellainen aihe, että mä tiedän, että joku tietää siitä. Oon marssinut heidän puheilleen ja oon hakenut sillä tavalla neuvoja ite, eikä niitä oo tuotu. Oon kyllä avun saanut siihen, mitä olen kysynyt. Ovat olleet hyviä ohjeita. (n3)

Ohjaussuhteen etiikasta ja sen mahdollisista indoktrinoivista piirteistä sekä normatiivisen pedagogiikan problematiikasta käytiin keskustelu, jossa opiskelija osoittaa miettineensä asioita varsin perinpohjaisesti.

RJ: No mikä oikeus toisella ihmisellä on sanoa toiselle, että tee näin?

Niin, sepä se. Mä joskus harjoittelun kehittämisryhmässä puhuin aika kiivaasti vallankäytöstä, että siitä pitäisi päästä eroon tai että koen sen rasittavaksi. Mutta kuten nyt on puhuttu, niin se vallankäyttökin on sitä, että opiskelun alkuvaiheessa, jolloin ei ole kapasiteettia puhua vastaan tai siis vuorovaikutus on yksisuuntaista tuntuu siltä, että tuo nyt koko ajan sanoo, mitä minun pitäisi olla. Se ainakin minun kohdallani on muuttunut tasa-arvoisemmaksi. Mutta ongelma varmaan on se opiskelun aloitus, että siinä sen ohjauksen pitäisi olla selkeästi erilaista, ettei tulisi sellaista tunnetta, että nyt vaan tuputetaan. Niin se oikeus on sitten muuten kyllä vaikeempi juttu. (m5)

RJ: Ohjeiden ja neuvojen antaminenhan on puhtaasti normatiivista pedagogiikkaa. Se on normatiivista siinä mielessä, että siihen liittyy ohjeita antavan henkilön omat arvostukset. Sen takia tämä tietysti herättää paljon kysymyksiä, että mikä oikeus ohjaajan on sanoa yhtään mitään. Mitä myönteisiä asioita tämän tyyppisessä ohjauksessa voisi nähdä?

Tuota, no se on vähän niinkuin jos sitä pitää aikuiskasvatuksena, niin siinä on ne samat myönteiset puolet kuin kasvatuksessa yleensä. Siinähan voisi soveltaa jotakin vapaan kasvatuksen periaatetta, että opettajankoulutus olisi sellaista, että siitä vaan opiskelette ja menette opettamaan. Siinä menettää ne myönteiset puolet, että voi oi-

keasti kehittyä itse sen palautteen avulla. Kyllä ne myönteiset puolet tietysti ovat niin suuria, ettei tämän tyyppisestä ohjauksesta sen takia kannata luopua. Mutta kyllä ohjaajien koulutusta tässä suhteessa tietysti voi tehostaa. Esimerkiksi luokan-opettajan kanssa puhuttiin siitä, että kun heidät valitaan sinne norssiin virkoihin, niin ilmeisesti ei ole välttämättä minkäänlaista jatkokoulutusta. Se voisi olla yksi sellainen, missä voisi ihmiset kehittää tai kehittyä. Että se tulisi enemmän järjestelmälliseksi. Se on kyllä vaikea sanoa, se on varmaan vaikein homma, mikä opettajalla täällä on, ohjata harjoittelua. Kyllä sen ymmärrän. (m5)

RJ: Kokemuksesta kyllä tiedän. Usein juuri miettii sitä, mikä oikeus mulla on antaa ohjeita ja jos sanon näin, niin mikä vaikutus sillä on jne. Mutta mä kysyn sulta vielä lopuksi kaiken opetusharjoittelun läpikäyneenä mielikuvaa siitä, että onko se, että sua on ohjattu ja neuvottu toimimaan opettajana käytännön tilanteissa, ollut voittopuoleisesti kielteinen, neutraali vai myönteinen asia?

Jaa - sanoisin, että se on opiskelijan alkuaikojen kielteisestä kääntynyt loppuvaiheen myönteiseen. En tiedä, onko se henkilösuhteista kiinni vai kehittymisestä kiinni vai mistä se on kiinni. Siinä mielessä on tietysti positiivista, että se on näin päin. (m5)

RJ: Arveletko tämänkaltaisen kokemuksen olevan yleisen opiskelijoiden keskuudessa?

Jaa-a, kyllä mä itse asiassa luulen, että se on niin. Sen tietysti voisi sanoa silläkin tavalla, että ne harjoittelut ovat koulutuksen rankimpia jaksoja. Siellä on tavallaan pakko pärjätä jos meinaa opettajaksi. Ne on aika tavalla työvoittoja, että saa käännetyksi ne positiivisiksi, kyllähän siinä sitten karaistuu koulutuksen edetessä. Siinä mielessä mä luulen, että tämä on yleinen kokemus. (m5)

Opiskelijan ilmaisemat kommentit osoittavat paitsi kypsää pohdintaa, hänen omaa persoonallista kasvuaan kohti ammatillista professiota. Tiedon ja kokemuksen karttuessa arviointikykykin kasvaa ja osaa paremmin suhteuttaa asiat toisiinsa. Opetusharjoitteluiden osalta tämä on erityisen tärkeää, sillä käytännön tilanteessa pärjääminen tai epäonnistuminen koskettaa omaa persoonaa ja itsetuntoa. Keskustelun tasolla selvältä näyttävä asia saa kompleksisen luonteen, kun itse opetustapahtuman monet muuttuvat tekijät tulevat mukaan. Ne edellyttävät nopeaa pedagogista päätöksentekoa. Interaktiovaiheen jälkeen opiskelija joutuu pohtimaan, kuinka onnistuneita hänen päätöksensä olivat.

8.3 Opetussuunnitelman toteutuminen

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa eri opetusharjoitteluvaiheille asetetaan selvät painotukset ja tavoitteet ja niihin liitetään

tietyt teoriaopinnot. Ohjaajien tulisi opiskelijaa ohjattaessaan kiinnittää huomio näihin tavoitteisiin ja suunnata oma ohjauksensa opetussuunnitelmassa asetettujen suuntaviivojen mukaan. Seuraavaksi esitetään opiskelijoiden käsitykset siitä, näkyivätkö eri harjoitteluvaiheiden opetussuunnitelmalliset painotukset annetussa ohjauksessa.

8.3.1 Opetustaidon kehitysvaiheita: eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen erot

Päättöharjoittelijoilta kaikki eri vaiheet läpikäyneinä kysyttiin, havaitsivatko he harjoittelun ohjauksessa painotuseroja. Yleishavaintoja kuvataan seuraavassa taulukossa.

Taulukko 18. Eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen kehitys

Yleishavaintoja eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen kehityksestä
<ul style="list-style-type: none"> • Pienenevä spiraali – tarkentuu kehä kehältä • Tuntien ohjauksesta kokonaisuuksien ohjaamiseen • Ainedidaktisesta ohjauksesta yleisdidaktiseen • Oppiaineista kasvatustieteeseen

Opettajankoulutuksen praktikumien opetussuunnitelmallinen idea etenemisestä *kohti yleisdidaktiikkaa* ja opetustapahtuman kokonaisvaltaista hallintaa näyttäisi toteutuneen ainakin seuraavan opiskelijakommentin perusteella:

Yleisesti voidaan sanoa, että on siirrytty tuntien ohjauksesta kokonaisuuksien ohjaamiseen ja ainedidaktisesta ohjauksesta yleisdidaktiseen. (m829)

Opiskelijan kehittäessä omaa ammatillista osaamistaan on luonnollista, että liikkeelle lähdetään yksittäisistä oppitunneista ja edetään kohti kokonaisuuksien hallintaa.

RJ: Jos ajatellaan harjoitteluille asetettuja tavoitteita, niin siellä ensimmäisessä vaiheessa onkin lähinnä oppilaantuntemus ja kouluelämän ensiaskelien ottaminen. Sitten se seuraava vaihe oli perusharjoittelu II, joka on voimakkaasti ainedidaktinen ja opettamisen perustaitoja hiova. Tuliko tämä esiin ohjauksessa?

No se tietysti tuli, että se on voimakkaasti ainedidaktinen ja perustaitoja hiova. Vaikka siinä tuli sellainen jaksoajattelu, että opetetaan kuuden tai kahdeksan tunnin pätkä, niin kuitenkin ne ohjeet olivat sen tunnin rakennetta korostavia. Toisaal-

ta se on myös hyvin rankka, koska siinä tulee hyvin paljon palautetta erilaisista asioista, jolloin siinä ohjaaja näkee, että tolla on vielä aika paljon kehitettävää noissa jutuissa ja sitten kun se sanoo kaikki asiat yhden tunnin jälkeen, niin kyllä siinä on vähän takki tyhjänä, että minkähän noista mä voisin ottaa kehitettäväkseni. Kyllä se on rankka, se on tavallaan rankempi kuin tämä päättöharjoittelu. Siinä olis ehkä ohjaukselta toivonut jotakin keskittymistä siinä mielessä, että olis sellaista johdonmukaisuutta, että jos ottaa jonkun tietyn asian, jota yrittää kehittää siellä, niin että siihen saisi palautetta eikä se olis sellaista, että joka tunnin jälkeen tulee kaikki asiat, joissa on kehitettävää. Sitä on vaikea hallita. (m5)

Opiskelijoiden kuvauksen mukaan aluksi harjoittelun ohjaus on ”lempeämpää”, sitten perusharjoittelussa oikein hiotaan opettamisen taitoja, välillä huokaistaan taas kentällä ja katsellaan ympärilleen ja päätöön tullaan näyttämään, mitä osataan.

8.3.2 Kenttäharjoittelut verrattuina normaalikouluharjoitteluihin

Opiskelijoiden käsityksen mukaan normaalikoulussa ja kenttäkouluisa tapahtuneissa harjoitteluissa oli selvä ero ohjauksen laadun ja opiskelijan kokeman vapauden suhteen.

Harkkarilla oleviin harjoitteluihin liittyy liiaksi tyhjänpäiväistä byrokratiaa tunti-suunnitelmiseen yms. Kentällä on mahdollisuus itsenäisemmin toteuttaa omaa tyyliään. Ohjaus on harkkarilla monipuolisempaa. Eri harjoitteluvaiheet ovat aivan erilaisia. Siihen vaikuttanevat opintojen vaihe, aikaisempi kokemus ja oma ikä. (n819)

Kenttäharjoitteluissa palaute oli tyyliin ihan kiva. Tuli olo, etteivät opettajat pysty sanomaan mitään. Harjoittelukoulussa tuntejani sentään yritetään kommentoida vähän syvällisemmin. (n855)

Päättöharjoittelu ja perusharjoittelu II ovat kaikista rankimmat; paineenalaisuus. Kentällä voi olla vapaammin eikä siellä olevat opettajat arvioi. (n814)

Harjoitteluiden luonne on ihan erilainen ja niiden tavoitteet ovat erilaiset. Ja mun mielestä mä tein viisaasti, kun ennen harjoitteluun menoa katsoin vihreätä kirjaa, mitä siellä on. Mä en lähtenyt soitellen sotaan. Kenttäharjoittelu oli mun mielestä hirveesti opiskelijan omilla harteilla. Mä tein pikkasen perusharjoittelutyypillisesti eli olin vähän ekassa luokassa, koska mä en tiedä ekaluokkalaista mitään. Sen palautteen osalta sain, kun pyysin erityisesti. Vielä viimeiseksi sanoin opettajalle, että mieti mulle huomiseksi palaute ja hän meinasi vetää heti lonkalta, mutta mä sanoin, että mä en kuuntele sua tänään, vaan huomenna. Mä koin sen, että häthätää sanotaan, että ihan kiva. Mutta kenttäkoulun opettaja ei ole sillä tavalla harjaantunut, että kokisi sen tärkeäksi. Laihanlainen palaute tuli seuraavana päivänä. Sitten perusharjoittelussa minä pääsin palautteiden melskeeseen harjoittelukouluun ja kyllä sen PH:n aikana, kun kartetaan sanomasta mitään henkilökohtaista, vaan pitäydytään sellaisissa asioissa, että sulla on siisti kalvo tai sammuta tauluvalo, niin kyllä

mä siinä vaiheessa jo pyysin niiltäkin opettajilta sellaista palautetta, että ne kertois minusta opettajana tässä luokassa. Ei siinäkään mitään vikaa ole, mutta yksinään tietysti se on ikävää. Ehkä mä olen liian vanha sellaiseen palautteeseen. (n3)

Normaalikoulussa ohjaajat ovat ehkä sitoutuneempia ohjaustehtävään. Voidaan tietysti kysyä, onko mitään erityistä haittaa siitä, että kenttäharjoittelut ovat luonteeltaan vapaampia kuin normaalikouluharjoittelut. Opiskelijalle ei kuitenkaan saisi tulla kokemusta, että hänestä ei välitetä. Ohjaajan tulisi nähdä opiskelijan tarpeet ja vastata niihin. Varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa kentällä tapahtunut harjoittelu on saman harjoitteluvaiheen rinnakkainen vaihtoehto normaalikoulussa toteutetulle praktikumille, on tärkeää, että annettava ohjaus ja ohjaajien sitoutuminen tehtäväänsä on korkeatasoista.

8.3.3 Eri harjoitteluvaiheiden luonteenomaisia piirteitä

Ensimmäisen kenttäharjoittelun kokemukset vaihtelevat

Edellä mainittu vaatimus ohjaajan sitoutumisesta tehtäväänsä näkyy alla olevasta kommentista.

Kenttäharjoittelu I:n ohjaus, sen määrä ja laatu, on tuurista kiinni. Jos saa hyvän kenttäkoulun opettajan, ohjaus on parhaimmassa tapauksessa hyvää, didaktisesti korkeatasoista ja analysoivaa ohjausta. (n 808)

Emme saaneet juuri ohjausta ollenkaan, sattui sellainen rahat pois ja hyöty irti –ope luokanopeksi. (n 815)

Kenttäharjoittelut ovat suurelta osin sattuman kauppaa. Itse sain kenttä I:ssä paljon palautetta ja ohjausta, joka oli monipuolista. Pääpaino oli vielä mielestäni yleisessä luokassa toimimisessa. (n 837)

Kenttäharjoittelu I:ssa pääasiana oli, että tutustuu kouluun ja sen toimintaan, ohjausta sai tuntien suunnitteluun ja oppilaantuntemukseen, mutta ei mitään hirveän syvällistä. (n845)

Ohjannan merkittävimmät erot olivat siinä, että ensimmäisessä harjoittelussa puututtiin opetusteknisiin asioihin, kielenkäyttöön, kysymysten tekoon jne. sekä persoonaani opettajana ja siihen, mitä asioita em. tulisi korjata/parantaa. (n 856)

Lisäksi opiskelijat mainitsivat saaneensa kenttäharjoittelussa käytännön ohjeita. Ohjaus joissakin tapauksissa oli olematonta didaktikon seuraamia tunteja lukuun ottamatta. Ohjaajat saattavat tuntea myös jonkunlaista arkuutta aloittelevaa opiskelijaa kohtaan ja pohtivat mielessään, miten paljon uskaltaa sanoa asioista. Sen vuoksi opiskelijalle

saattaa tulla kokemus, jonka he usein pukevat muotoon: *Saamani palaute oli suunnilleen, että tunti oli ihan kiva.*

Perusharjoittelussa hiottiin opettamisen taitoja

Perusharjoittelun aineenhallinnallinen luonne ja perustaitojen hiominen tuli esiin:

Tuli esiin, se oli selvästi aineenhallinnallista ohjausta. Jos ei siihen mennessä ole vielä löytänyt opettajapersoonallisuuttaan, siellä se voisi löytyä. Kun ajattelee vähän pidemmän jakson opetukseen ja miten joku asia etenee, auttaa sen löytymistä. (n3)

Perusharjoittelu II oli ensimmäinen oikea harjoittelu. Ohjausta sai, kun halusi ja se oli asiallista ja pätevää. Kuten päättöharjoittelu. (n815)

Ohjaus oli enimmäkseen konkreettista toimintaohjausta, joka suuntautui aineenhallinnallisiin seikkoihin ja käytännön asioihin. (n826)

Perusharjoittelu II:n ohjauksessa korostettiin mielestäni asennetta: kokeilkaa nyt kaikkea, tämä on viimeinen tilaisuus. (n830)

Ohjaukseen yritettiin paneutua, sekä luokanopettajan että didaktikkojen näkökantoja. Pitkä harjoittelu, ehtii jo hyötyäkin ohjauksesta ja kokeilla ideoita. (n841)

Perusharjoittelussa kokeiltiin erilaisia työtapoja ja kiinnitettiin huomiota yksittäisten ainekohtaisten tuntien sujumiseen ja yleisiin opetustilanteeseen liittyviin kysymyksiin. Sain ehkä jollain lailla ohjausta siitä, millaiset työtavat saattaisivat sopia minulle, mitkä taas vaativat enemmän harjoittelua. Lisäksi jälleen puututtiin siihen, mitä puolia omassa persoonassani tulisi kehittää. (n856)

Harjoittelun aineenhallinnallinen luonne on ainakin huomattu. Opiskelijat ovat panneet merkille voimakkaan *kehotuksen kokeilla* erilaisia ratkaisuja. Ilmeisesti tilanteen mahdollisuuksia suhteessa päättöharjoittelussa tapahtuvaan näyttöön on korostettu voimakkaasti.

Toisessa kenttäharjoittelussa ei ohjattu

Jälkimmäisen kenttäharjoittelun yleisvaikutelma opiskelijoiden kokemuksen mukaan oli, että siellä ei ohjattu oikeastaan lainkaan.

RJ: Kun kenttä II:n tavoite on oman opetustyylin löytäminen, niin löysit sä sen ja tukiko ohjaus sen löytymistä?

No eipä totta vie. Mä olen ollut töissä ja kun mä olen opiskelun ohessa tehnyt töitä, se on tullut siinä. Mä en ole kokenut, että mä etsisin opettajapersoonani ollessani

opettajana paitsi tätä, että miten oppilaat pannaan toimimaan, miten ne oppii. Perusopetus on ihan hallinnassa. Ei se kenttäharjoittelu sitä tue, enkä mä usko, vaikka se olis auttanut, vaikka en olisi ollut töissä. Aika epävarma saa olla itestään, jos siinä vaiheessa löytää opettajapersoonansa kun menee kenttaluokkaan. Kun kenttäharjoittelussa saa vielä puuhailla ja kierrellä ihan oman mielensä mukaan, niin osaako sitä edes ottaa sillä tavalla, että nyt minä etsin opettajapersoonallisuuttani kolme viikkoa. Sitä nauttii vapaudesta mennä ja katella ja kiertää steinerit ja montessorit. Että se on vähän silppu harjoittelu. (n3)

RJ: Entä kenttä II, joka tähtää vaihtoehtoihin opetusmuotoihin tutustumiseen ja oman opetustyylin löytämiseen. Tuliko tämä esiin?

No se kyllä toteutui omalta kannalta siinä mielessä, että tietysti on vaikea verrata muihin harjoitteluihin, mutta kyllä mä itse sain siellä hyvin paljon eri kouluista, kun kierteli ja tietysti myös siitä luokasta, jossa oli. Mutta sellaisesta ohjauksesta samassa mielessä on vaikea puhua. Kyllä se oli ainakin mun kohdalla hyvin ylimalkaista. Sellaista, että kokeile nyt miltä tuntuu. Se on niin opettajakohtaista, koska on niin erilaisia kouluja. Mä myös ite otin sen siltä kannalta, että tässä harjoittelussa ei opettaja niin kauheasti voi opastaa. (m5)

Ei sen kummempaa ohjausta, lähinnä käytännön kysymysten oppimista. (n839)

Positiivinen kokemus, ohjaus oli lähinnä kannustavaa uusista ideoista ja innokkuudesta työn kehittämiseen. (n846)

KH II:n tarkoitus on antaa kuva erilaisista kouluista ja kasvatustyyleistä. Ohjausta ei juuri ollut eikä tarvittukaan. (n818)

Kenttäharjoittelu II jakaa ehkä voimakkaimmin opiskelijoiden näkemykset annetusta ohjauksesta. Yhtäältä nautitaan vapaudesta, eikä kaivata varsinaista ohjausta, toisaalta nähdään ajan haaskauksena harjoittelu, jossa ei paljon ohjausta ole. Ilmeisesti opiskelijat kokevat, että he voisivat siinä tapauksessa käyttää ajan palkalliseen sijaisena toimimiseen.

Päättöharjoittelussa saa näyttää osaamisensa

Opiskelijat kokivat, että he saavat päätössä osoittaa omaa persoonallista tyyliään. Ohjaaminen perustelemaan toimintaansa on erityisesti päätösharjoittelussa tullut selkeästi esiin. Tämä saattaa johtua yleisdidaktikkojen tavasta ohjata.

Päätössä lähinnä näytetään, mitä on oppinut ja millaisen persoonallisen tyylin opettaa on kehittänyt. Kovin suuria muutoksia ei enää siinä vaiheessa saa tehtyä. Päätössä myös eniten kysytään ja vaaditaan perustelemaan omia ratkaisuja. (n813)

Kokonaisvaltaisuus ja kasvatustieteen merkitys nousee viimeisessä harjoitteluvaiheessa erityisesti esille. Käsitys siitä, että kasvatustieteellä ja käytän-

nöllä on jotakin tekemistä toistensa kanssa, tulee niin ikään esille erityisesti yleisdidaktikkojen toiminnan kautta. Monissa vastauksissa mainittiinkin nimenomaan yleisdidaktikkojen kokonaisvaltainen ohjaus päättöharjoittelussa.

Päättöharjoittelun arviointi oli kokonaisvaltaisempaa kuin aikaisemmin ja se tuntui hyvältä. Aikaisemmissa harjoitteluissa on paneuduttu pitkälti aineenhallinnallisiin asioihin ja työskentelyyn luokassa. Nyt tuntui enemmän siltä, että oltiin tekemisissä kasvatustieteen kanssa. (n812)

Päättöharjoittelussa ohjaus oli rakenteellista ja se kohdistui kokonaisuuksiin. (m824))

Päätössä oli korostuneemmin esillä harjoittelijan persoonan kehittyminen ja oman opettamistyylin ja opettajapersoonan löytyminen ja niiden vahvistaminen. Korostuneesti oli päätössä esillä harjoittelun prosessiluonne, joka jatkuu edelleen. (n851)

Opiskelijoiden mielestä päättöharjoittelu otetaan vakavasti ja suhtautuminen myös ohjaajien taholta on tarkempaa.

RJ: Mä olen teiltä kirjallisestikin kysynyt sellaista asiaa, että onko näiden harjoitteluvaiheiden ohjaus ollut olennaisesti erilaista.

Ehkä ainedidaktikotkin suhtautuu päätöön vakavammin, mutta sekin on vaikea sanoa, kun ei ole ollut samoja ainedidaktikkoja eri harjoitteluvaiheissa, se on niin tyyppistä kiinni. (n1)

Jos vertaa näitä kahta, perusharjoittelu II:ta ja tätä. Ehkä se oli lempeämpää aikaisemmassa vaiheessa ja puututtiin vähemmän sellaisiin asioihin, joihin nyt puututaan. Tässä on varmaan niin, että ohjaajat ovat tarkempia. (m6)

Perusharjoittelu II:n ja päätön välinen ero ohjauksessa oli aika suuri. Vaadittiin paljon enemmän ja ohjeet olivat päätössä pikkutarkempia. Ohjaajat suhtautuivat yleisesti ottaen vakavammin työhönsä ja vakavammin opiskelijaan. Esim. ohjauksessa odotettiin päätön aikana jo että mm. havaintovälineet hallitaan ja perinteiset opetusmenetelmät. Vuorovaikutusta ja yksittäisen oppilaan huomioon ottamista korostettiin päätössä ja tietenkin luokan kokonaisvaltaista hallintaa. (n801)

Opetussuunnitelman erot ilmenevät ja päättöharjoittelun vaatimukset koetaan välillä raskaina. Arvostelun osuus tulee esiin.

Päätön palaute on ilman muuta rankin. Vaikka mua ei stressaa se, että joku sanoo mun opetuksesta tai katselee, itse asiassa mä en tiedä, että takana istuu joku. Mutta se on rankin sikäli, että ainakin mulle on sattunut niin pedantti luokanlehtori, että hän menee aivan aikajanaa myöten, että mitä sitten tapahtui, ja sitten. Kun oppilas sanoi näin, miten sä reagoit. Kun pitää koko päivän näin, on selvää, että päivän päätteeksi tuleva palaute on rankka. Tosin se näin tokalla jaksolla on vähän suurpiirteisempi kakku, ei enää niin pikkutarkasti. (n3)

RJ: Onko ton tyyppisessä palautteessa tullut liikaa tavaraa ja oletko pystynyt sulattamaan ja omaksumaan ne asiat, joita on sanottu.

En aina ole pystynyt sulattamaan kaikkea. Huomasinkin alussa, kun sain palautetta ja esitettiin korjaamisedotuksia, niin eipä niitä sitten muistanut. Seuraavassa palautteessa sanottiin, että etpä sä tehnytäkään niin, kun mä neuvoin. Paperi käteen ja ylös, ei valu kuin vesi hanhen selästä. Kyllä sieltä oppii poimimaan oleelliset asiat. Välillä mä olen saanut palautteen kirjallisesti. Kun luokanlehtori laittaa kirjallisesti palautteen, se on ihan hyvä. Katselin sitä ja mietiskelin. Hän oli jopa tehnyt sellaisen taulukon yhdestä oppilaasta, että oliko sen mielenkiinto herännyt tai toimiko se oma-aloitteisesti tai tekikö omia ratkaisuja. Musta oli ihan mielenkiintoista nähdä yhdestä oppilaasta se. (n3)

RJ: Päätössä on kokonaisuuksien hallinta keskeinen. Näkyykö se ohjauksessa?

Olipa vaikee juttu. Ei se minusta näy. Koska se opetettava paketti, joka annetaan aiheeksi, voi olla hyvin sirpaleinen. Tai näennäisyhtenäinen. Saman otsikon alle on kerätty erilaista ainesta. Onko se sitten kokonaisuuden hallintaa, että työstää sellaista. Mutta kyllä se varmaan arvioinnissa on taka-alalla se perimmäinen kriteeri. Mä luulen, että siitä puhuttaisiin sitten, jos sitä ei hallitsisi. En oo törmännyt siihen, niin että kukaan kehuis tai haukkuis. (n3)

No tota se [kokonaisvaltaisuus] näkyi erityisesti luokanopettajan ja yleisdidaktikon ohjauksessa. Ehkä ainedidaktikoilla oli siinä hankaluuksia, koska se kuitenkin vaan ohjaa sitä ainettaan. Kyllä se selvästi näkyi, että ohjaus oli erilaista ja tähtäsi eri asioihin. Siinä on kyllä hankaluus, jos aineen ohjanta ja tavallaan koko työn ohjannan yhteensovittaminen. Itselläkin oli ehkä ongelmia, kun ensimmäisessä vaiheessa opetti ainetta ja orientoitui niiden kautta siihen opettamiseen. Kokonaisviikolla tuli sitten kaikki, jolloin joutui miettimään eri kannalta. (m5)

Päättöharjoittelussa joutuu ottamaan huomioon sekä luokan, oppiaineen että kasvatustieteen näkökulmat. Tämä johtuu mm. siitä, että opetustaidon arviointi vaati aikanaan asetuksen mukaan vähintään viisi arvioitsijaa. Tämän vaatimuksen toteuttamiseksi päättöharjoittelu oli toteutettava kahdessa luokassa (kaksi luokanlehtoria) ja kahdessa eri oppiaineessa (kaksi ainedidaktikkaa). Yleisdidaktikko viidentenä seurasi opiskelijaa molemmissa luokissa ja oppiaineissa ja sai käsityksen hänen taidoistaan toimia eri konteksteissa.

V KOKOAVA TARKASTELU

9 TULOSTEN KOONTA JA VERTAILUA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN

9.1 Ohjeet ja neuvot

Kokeneimmat ohjaajat näyttävät antavan enemmän ohjeita kuin heitä nuoremmat. Tässä aineistossa ero alkoi hienoisesti ilmetä 45 ikävuoden jälkeen, mutta varsinaisesti selvä ero nuorempiin ikäluokkiin tuli esiin yli 55-vuotiaiden ohjaajien kohdalla. Havainto on samansuuntainen kuin Dunnin ja Taylorin (1993) tutkimuksessa.

Ohjaajat sanoivat antaneensa hieman enemmän ohjeita opettaja-oppilassuhteeseen eli opetustapahtuman vuorovaikutukseen liittyvistä asioista kuin mitä opiskelijat kokivat saaneensa. Ero on 4.4 prosenttiyksikköä. Havainto saattaa olla yhteydessä mm. Schemppin ym. (1998) ja muidenkin asiantuntijuutta tutkineiden tutkijoiden havaintoihin, joiden mukaan ekspertit kiinnittävät enemmän huomiota oppilaiden tarpeisiin kuin noviisit.

Normaalikoulun lehtorit antavat enemmän ohjeita kuin kenttäohjaajat. Osa erosta selittyy harjoitteluiden luonteella, osa ohjaajien kokemuksella. Normaalikoulussa työskentelevät ohjaajat ovat päivittäin tekemisissä opetusharjoittelijoiden kanssa, kentällä harjoittelujaksoja on harvemmin.

Ohjeiden ja neuvojen jakautuma eri harjoitteluvaiheissa vastaa hyvin opetusharjoitteluille asetettuja opetussuunnitelmallisia painotuksia. Erityisesti perusharjoittelussa sekä ohjeiden painotus että niiden määrä osoittaa sen opiskelijoiden yleisesti ilmaiseman seikan, että perusharjoittelu on todella opetuksen perustaitoja hiova, toisinaan melko rasakaksi ja vaativaksi koettu harjoitteluvaihe.

Ohjaajaryhmien keskinäinen neuvojen jakauma osoittaa työnjaollisten kysymysten ja ohjaajien omien ammatillisten preferenssialueiden tulevan esiin ohjauksessa. Yksinkertaistetusti voidaan todeta kenttäohjaajien keskittyvän oppilaisiin, normaalikoulun lehtoreiden opetusmenetelmiin luokan lisäksi, ainedidaktikkojen aineen opetusmenetelmiin ja yleisdidaktikkojen nivovan kaiken yhteen ja ohjaavan opiskelijoita reflektoidaan opetustapahtuman kokonaisuutta.

Eniten käytetyissä ohjeissa tulivat esiin oppilaiden hyvinvointiin ja opetuksen selkeyteen liittyvät näkökohdat. Erityisesti oppilaantuntemusta ja menetelmällistä monipuolisuutta sekä ilmaisun selkeyttä korostettiin. Oppilaan arvostaminen ja häntä tukeva aikuisuus tuotiin ohjauskeskusteluissa esiin.

Tässä tutkimuksessa ohjeet ja neuvot kerättiin vapaasanaisesti, induktiivislähtöisesti. Toisin sanoen sekä ohjaajat että opiskelijat saivat sanoa ne neuvot, joita he kokevat eniten antaneensa ja saaneensa. Tämäntyyppisen aineistonkeruun yhteydessä on aina esitettävä kriittinen huomautus siitä, tutkitaanko ohjaajien oikeasti antamia neuvoja vai heidän käsityksiään siitä, millaisia neuvoja he arvelevat antaneensa. Kyseltäessä varsinkin ammattilaisilta heidän omaa työtään koskevia asioita, he ehkä kirjoittavat vastauksensa tietyllä tekstityypillä eli vastataan siten kuin oletetaan hyvän ohjaajan vastaavan. Tämä ei kuitenkaan tee kyseenalaiseksi aineiston arvoa, sillä vastauksista tulee joka tapauksessa esiin ohjaajan persoonallinen näkökulma. Tätä tukevat myös opiskelijoiden antamat vastaukset, jotka yllättävän hyvin validoivat ohjaaja-aineistoa. Samoin ohjauskeskustelunauhoitusten yleinen henki tutkittujen ohjaajien osalta tukee tätä havaintoa. Tutkijan omat havainnot yhteisistä ohjaustilanteista sekä keskustelut kollegojen kanssa ovat aivan samansuuntaisia kuin vastauksissa esiin tulleet asiat. *Ohjaajien oma pedagoginen ajattelu tulee esiin aineistossa.*

Induktiivisperäistä aineistoa voidaan vielä verrata deduktiivislähtöisesti kerättyihin aineistoihin. Saksalais-hollantilaisen reseptikirjallisuuden pohjalta on koottu tiettyjä opetusohjeita, joiden käytön yleisyyttä on tutkittu suomalaisten ja saksalaisten opettajien kohdalla.

Mitzschken (1984, 88-89) kategorialuettelossa esiintyvät seuraavat reseptiluokat, jotka lähes sellaisenaan tukevat vapaasanaisten vastausten avulla muodostettua luokitusta. Vieraimmaksi löydökseksi tässä aineistossa jäi oppilaan oppijaksi sosiaalistamiseen liittyvät reseptit.

- Oppilaan sosiaalistaminen oppijaksi
- Opettajan ja oppilaan roolit opetustapahtumassa
- Oppilaantuntemus opetustapahtumassa
- Työrauha ja sen ylläpito
- Opetusmenetelmien käyttö
- Oppisisältöjen opetus
- Opetusvälineiden ja -tilan käyttö.

Meri (1998) tutki näistä kirjallisuudesta kootuista ohjeista neljää ensimmäistä ryhmää. Ne liittyvät opettajan ja oppilaan kohtaamiseen ja voidaan tulkita piilo-opetussuunnitelman toteuttamisen välineiksi. *Meren löytämistä faktoreista lähes kaikki löytyvät sisältöinä omasta aineistostani:* motivoiminen ja tukeminen, opetustapahtuman hallitseminen ja epävarmuuden sietäminen, tunneilmaisujen osoittaminen ja esitystapa. Edelleen oppilaantuntemukseen liittyvät faktorit ja oppilaiden tarpeiden huomioonottaminen sekä heidän aktivointinsa ja työrauhan ylläpitämiseen liittyvät kysymykset tulivat esiin myös induktiivislähtöi-

sesti kerätyssä materiaalissa. Vähiten löytyi oppilaiden sosiaalistamiseen liittyviä tekijöitä. Ne lienevät tyypillisempiä löydöksiä alunperin saksalais-hollantilaisesta reseptikirjallisuudesta kerätyissä ohjeissa. Meren aineisto oli kerätty sekä Suomesta että Saksasta. Vertaan omaa aineistoani kuitenkin vain Meren suomalaisaineistoon. *Toisen asteen faktoroinnissa saaduista neljästä uskomusjärjestelmästä kolme eli vuorovaikutus, työrauha ja opettajan esitystapa tulevat selkeästi esiin myös tämän tutkimuksen aineistosta.*

Merellä (1998) muodostui neljä sosiaalistamiseen liittyvää faktoria: 1) Opettajan valta-aseman ylläpitäminen, esim. reseptit *Merkitse muistikirjaasi nelonen, jos oppilas ei halua työskennellä toivomallasi tavalla ja asetu aina oppilaidesi yläpuolelle.* 2) Opettajan ja oppilaan roolien erottaminen, esim. *Tee oppilaille selväksi, mikä on sinun tehtäväsi luokassa ja tee oppilaille selväksi, mikä on heidän tehtävänsä luokassa.* 3) Opettajan arvosteluvalta, esim. *Normita oppilaiden suullinen osallistuminen ja arvioi säännöllisesti suullinen osallistuminen opetukseen.* 4) Luokkahuonetoiminnan säätely ja kontrollointi, esim. *Älä luota oppilaisiisi liikaa, kontrolloi mieluummin heidän tekemisiään ja pidä ensimmäisillä oppitunneilla koe opettamistasi asioista.* (Meri, 1998, 71-73). Edellä mainittujen kaltaisia ohjeita ei juuri vapaasanaaisesta aineistosta löytynyt. Jossain määrin edellä kuvatun kaltaista ajattelua saattaa tietysti olla olemassa, mutta ohjeita ei ehkä laiteta näkyviin. Enemmän lienee kyse keskieuropalaisen ja suomalaisen koulukulttuurin eroista.

Miettisen (1995) tutkimat reseptiluokat kuuluivat Mitschken aineiston kolmeen jälkimmäiseen luokkaan: opetusmenetelmien käyttö, oppisisältöjen opetus ja opetusvälineiden ja -tilan käyttö. Miettisen löytämät faktorit olivat työmuotojen käyttö, opettajan ja oppilaiden yhteistyö, oppilaiden suoriutumisen tarkastaminen, oppitunnin suunnittelu ja jaksottaminen, opettajan ja oppilaan luokkaan sijoittuminen, oppilaiden tarkkaileminen, ilmapiirin luominen, oppilaiden tasapuolinen huomioiminen, opetuksen sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta huolehtiminen, opetuksen sisällön elävöittäminen, opetuksen sisällön selkeyttäminen ja opetuksen sisällön täsmentäminen. Näistä opettajan ja oppilaan luokkaan sijoittumisen ja oppilaiden tarkkailemisen faktoreiden sisällöt eivät tule esiin omassa aineistossani. Niidenkin kohdalla sisällöt viitannevat enemmän saksalais-hollantilaisessa kulttuurissa ominaisiin piirteisiin, joita Miettinen deduktiivisesti kooten löysi kyllä suomalaisaineistosta, mutta jotka eivät vapaissa vastauksissa tule esiin.

Deduktiivislähtöisesti tutkitut opetusreseptit ja niiden tuottamat faktorirakenteet osoittavat vastaavanlaisten löydösten hieman eri tavoin jäseny-

neenä tulevan esiin tämän tutkimuksen induktiivisessa aineistossa. Vapaa-
sanaisesti ilmaistut ohjeet ja neuvot kertovat kuitenkin suoraan suo-
malaisesta opettajankoulutuskulttuurista ja opettajan pedagogisesta
ajattelusta.

9.2 Ohjausintentiont

*Ohjaajien ohjausintentiontoiden perusvire oli pyrkimys myönteisyyteen, kannus-
tukseen ja rohkaisuun vuorovaikutustilanteissa. Tämä piirre tuli varsin
voimakkaasti esiin eritoten ohjaajien itsensä ilmaisemissa pyrkimyksissä,
mutta kyllä opiskelijat sen olivat myös havainneet ja mainitsivat
asiasta varsin usein.*

*Ohjaajien ilmaisemista ja opiskelijoiden havaitsemista ohjauspyrkimyksistä
erottui kuusi ydinkategoriaa, jotka nimettiin seuraavasti: 1) mallin antaminen,
2) itseluottamuksen vahvistaminen, 3) vuorovaikutustaitojen oppiminen,
4) opetustaitojen kehittyminen, 5) metakognitiivisten taitojen kehittyminen
ja 6) eettiseen toimintatapaan kasvaminen. Nämä ydinkategoriat hahmottuivat
usean läpilukukerran jälkeen. Kun ne olivat löytyneet, tehtiin havainto siitä,
että ne näyttäisivät muodostavan pyrkimyksen käsitteellisen laajuuden ja
opiskelijassa aikaansaattavan muutoksen kohdentumisen suhteen tietynlaisesti
etenevän rakenteen. Niistä muodostettiin ohjauspyrkimysten rakennemalli,
joka voidaan rinnastaa opettajan pedagogisen ajattelun tasomalliin. Kuten
Kansanen (1993a) itsekkin toteaa, tasot eivät välttämättä ole hierarkkisesti
järjestäytyneitä, vaan ne voivat ilmetä rinnakkain ja ovat jatkuvassa
vuorovaikutuksessa keskenään.*

Tässä tutkimuksessa tuotettua ohjauspyrkimysten rakennemallia voidaan
vertailla eräiden ohjaus- ja opetustaidon rakennemallien kanssa, vaikka
mallien tarkastelukulma ei olekaan täsmällisesti sama. Ohjauspyrkimysten
rakennemallista löytyy yhtymäkohtia esim. Handalin (1983) opetusharjoittelun
ohjauksen rakennemalliin. Edelleen löytyy yhteisiä piirteitä Vähätalon
(1984) kehrittelemään clarkelaiseen opetustaidon osatekijöitä kuvaavaan
malliin. Myös Vähätalon (1988) soveluksessa ohjaustaidon rakennemalliksi
on samoja piirteitä. Siinä osataidoiksi erottuvat 1) asennoituminen ohjaajan
tehtäviin, 2) henkilösuhteet, 3) ohjaussisältöjen hallinta, 4) ohjausmenetelmien
hallinta ja 5) ohjauskokonaisuuden hallinta. Em. taidot siis koskevat ohjaajan
ohjaustaitoa. Ohjauspyrkimysten rakennemalli puolestaan kuvaa ohjaajien
ohjausintentiontoita opiskelijoiden suhteen. *Intentiont malli saa teoreettista
tukea em. aiemmista aiheita sivuavista malleista.*

Eri ohjaajaryhmien kesken ei loppujen lopuksi ole kovin suurta eroa ohjausintentioissa. Objektiteoriatason ohjauspyrkimyksiä ilmenee yhtä paljon kaikilla niillä ohjaajaryhmillä, jotka päätoimisesti työskentelevät opettajankoulutuksen piirissä. Metateoreettisia ohjausintentioneja tulee esiin hieman enemmän kuin muilla ryhmillä eritoten yleisdidaktiikan lehtoreilla ja toisekseen normaalikoulun lehtoreilla. Molemmat ryhmät tarkastelevat oppilaita ja opetusta nk. moniottelijan näkökulmasta eli kokonaisvaltaisesti. Tähän liittyvät kasvatuksen piiriin kuuluvat muutkin kysymykset. Yleisdidaktiikan lehtoreiden ryhmä on em. ryhmistä määrällisesti pienin, joten muutaman tapauksen esiintyminen tuottaa prosentuaalisesti suuremman osuuden kuin muissa ryhmissä. Toisaalta muiden ohjaajaryhmien kokoon suhteutettuna metateoreettista ajattelua ei tilastollisesti tarkasteltuna ehkä esiintyisi yleisdidaktikkojen ryhmässä lainkaan.

Ohjaustilanne on luonteeltaan sellainen, että se ei suosi metateoreettisten kasvatuskysymysten tarkastelua. Opetustilanteet ovat ajankohtaisia käytännön toiminnan piiriin sijoittuvia tapahtumia, jotka itsessään tarjoavat lähtökohdan ohjauskeskustelulle. Kun ohjauskeskustelut usein tapahtuvat välituntien aikana, on ymmärrettävää, että ne painottuvat akuuttien tunteiden tarkasteluun. Tässä suhteessa yleisdidaktikkojen opetusharjoittelun yhteydessä käymät ryhmäkeskustelut ovat tarjonneet paremman mahdollisuuden tarkastella toimintakäytäntöjä ja opiskelijan omia praktisia teorioita laajemmassa opetuksen kokonaisuudessa.

Se, että opiskelija ei ole saanut selvää ohjaajan ohjausintentionista tai että se on tulkittu kielteiseksi, saattaa johtua aivan aidosti siitä, että ohjausintentionia ei oltu ilmaistu ja se oli erittäin vaikeasti erotettavissa tai edes aavisteltavissa. Toisaalta ohjaaja on voinut olla toiminnassaan epäjohdonmukainen. Kolmanneksi varsinkin kielteinen ohjauspyrkimyksen tulkinta saattaa kertoa myös opiskelijan turhautuneisuudesta. Harjoittelukokemus voi olla niin rasittava, että kaikki näyttää vain kaaokselta. Varsinkin, mikäli sama opiskelija esitti useammista ohjaajista kielteisen ohjausintention, saattaa pikemminkin olla kyse opiskelijan omasta asenteesta harjoittelua kohtaan. Mikäli kyse on ohjaajan ammattitaidon puutteesta, voitaneen asiaan vaikuttaa esim. ohjaajakoulutuksen avulla. Kuitenkin niiden vastausten osuus, joissa ohjausintentionia ei oltu havaittu tai se oli tulkittu kielteiseksi, oli vähäinen.

Kolme erilaista ohjaajaa voidaan rinnastaa esim. Krokforsin (1997, 136) ohjauskeskusteluista löytämiin ohjaajien toimintamalleihin. Niistä erottuivat *tilannekeskeinen, normatiivinen ja reflektiivinen toimintamalli*.

9.3. Opiskelijoiden opetusharjoittelukäsitykset

Opiskelijoiden opetusharjoittelukäsityksiä tutkittiin lähinnä ohjeiden ja neuvojen saamisen näkökulmasta. Neuvojen vastaanottaminen toiselta ei ole aina helppoa. Kuitenkin *suurin osa opiskelijoista koki annetut ohjeet hyödyllisinä*. Ohjeiden käyttökelpoisuutta kuvaavat opiskelijoiden lausumat saavat tukea Miettisen (1995) toimintaohjeiden hyödyllisyyttä selvittävästä tutkimuksesta. Siinä toimintaohjeet arvioitiin varsin hyödyllisiksi.

Erilaiset ohjaajat ja erilaiset tilanteet olivat vaikuttamassa siihen, että toisinaan opetusohjeista oli enemmän hyötyä, toisinaan vähemmän. Vain hyvin pieni vähemmistö opiskelijoista ilmaisi suoraan, että ohjeista ei ollut mitään hyötyä. Ilmeisesti opiskelijat tuntevat omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa ja osaavat suhtautua annettuihin neuvoihin melko realistisesti ja sovittaa ne omaan toimintatapaansa.

Vertaisryhmän merkitys neuvojen antajana on yllättävän suuri. Opiskelijatovereiden arviointeihin ilmeisesti koetaan liittyvän tietynlainen realismi. Voi myös olla, että opiskelijat antavat ohjeita toisilleen vain 'tosi tarpeeseen', ei niinkään 'viran puolesta'. Opiskelutovereilla onkin varsin keskeinen tehtävä tukea harjoittelijaa opettamisessa (Duffy, 1987). Myös McNamara (1995) on todennut, että opiskelijatovereilla näyttäisi olevan lähes yhtä tärkeä merkitys kuin opettajilla käytännön opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Kettlen ja Sellarsin (1996) mukaan vertaisryhmällä ja siinä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on erityinen merkitys siten, että se rohkaisee opiskelijoita haastamaan olemassa olevat ja omat opetuskäsityksensä.

Ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen laatu nousee keskeiseksi opetusharjoittelun ohjausilmapiiritekijäksi. Tähän liittyy onnistunut kommunikaatio ja luottamus. Mm. Talvitien, Peltokallion ja Männistön (2000) tutkimustulokset osoittavat, että vuorovaikutuksen laatu on erittäin keskeinen tekijä ohjaustapahtumassa. Nummenmaan (1993) mukaan ohjauskeskustelun kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne sekä rakenteellisuus asettavat vaatimuksia ohjaussuhteelle mm. myönteisen keskusteluilmapiirin ja tavoitteellisuuden suhteen.

Ekspertin ja noviisin vuorovaikutus voi olla symmetristä tietyin edellytyksin, joista yksi keskeisimpiä on, että molemmat osapuolet saavat sanoa, mitä ajattelevat (vrt. Kansanen 1991, 90-91). Lisäksi ohjaussuhteeseen tulisi liittyä kunnioitus ja toinen toisensa huomioon ottaminen.

Itsetuntemus lisää myönteisyyttä ohjeiden vastaanottamista kohtaan, mutta voi toimia myös siten, että opiskelija realistisesti kokee, ettei hän tarvitse tietyn tyyppisiä neuvoja. Tämä tulee esiin erityisesti ohjeiden käsit-

teellisen tason tarkastelussa. Tietty konkreettisuus tai abstraktisuus ohjauksessa sovitettuna opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin, johtaa onnistuneeseen tulokseen. Copeland ja D'Emidio-Caston (1998, 518-521) tutkivat opettajaksi opiskelevien käyttöteorioiden eri komponenteissa opiskelun kuluessa tapahtuvia muutoksia ja niitä analysoidessaan totesivat, että *kasvatukselliset pyrkimykset* (educational purposes) ja niiden laaja-alainen tiedostaminen nousivat selkeästi esiin opetuskokemuksen karttuessa ja osoittautuivat merkityksellisimmiksi käyttöteorioiden muutosten selittäjiksi.

Harminaiheista eniten korostuu harjoitteluun liittyvä raskaus ja työläys. Myös ohjaajien 'nipottaminen potuttaa'. Yksi suurimmista opiskelijoiden pettymyksen aiheista harjoittelussa on, mikäli he joutuvat toteamaan, että *eivät saa ohjausta lainkaan*. Yleensä opiskelijat eivät tyydy 'ihan kiva tunti' -palautteeseen, vaan vaativat enemmän. Tässä yhteydessä on syytä esitellä vielä yksi varteenotettava syy, minkä vuoksi ohjausta ei ole annettu:

Kuten [didaktikon] kanssa loppupalaverissa totesimme, ei hän ollut antanut minulle oikeastaan lainkaan kritiikkiä. Perusteluksi kritiikittömään ohjaukseen hän sanoi olevansa VILPITTÖMÄN tyytyväinen tapaani opettaa. Tuntuu aika uskottomalta saada tällainen kommentti. Voin siis olla joko itsetyytyväisyydessä pyöriskelevä OPETTAJAN ALKU tai pettynyt ohjaukseen, aina pitäisi voida olla jotain parannettavaa tai kehitettävää. Eikös vain!! (n802)

On totta, että aina voi kehittyä, mutta on myös opetusta, josta ei väkisin tarvitse lähteä etsimään kritiikin aihetta. Todennäköisesti tämän tyyppinen henkilö reflektoi opetustaan jatkuvasti itse ja toimii omana neuvonantajanaan.

Ohjaajaryhmät näyttävät opiskelijoiden näkemyksen mukaan toimivan itselleen luonteenomaisella tavalla. Yksilökohtaisia poikkeuksia kuitenkin löytyy. Työnjako noudattelee osittain McNamaran (1995) toteamusta siitä, että opetusharjoittelun ohjauksessa yhteistyöopettajien (suomalaisittain kentällä toimivien ohjaajien) tehtävänä on ollut käytännöllisten luokkahuonetilanteisiin ja opetussuunnitelmaan liittyvien neuvojen antaminen ja yliopiston ohjaajat puolestaan ovat vastanneet ammatillisesta kehittymisestä ja vaihtoehtojen tarjoamisesta. Clarken (1995) mukaan ohjaajien roolina ei niinkään ole antaa listaa asioista, joita opiskelijat voivat reflektoida vaan pikemminkin tarjota lajitelma erilaisia näkökulmia, joista käsin opiskelija voi tarkastella omaa opettamistaan. Osittain tämä näkökulmien erilaisuus toteutuu erilaisten ohjaajien kautta.

Puolet opiskelijoista koki opetustaidon arvostelun vaikuttavan heidän suhtautumiseensa ohjaukseen, osa koki, että ei tietoisesti ajatellut asiaa. Uu-

sikylä selvitti päättöharjoitteluun suhtautumisen ja saadun opetustaidon arvosanan välistä yhteyttä 44 opiskelijan osalta. Vastaajista 61,3 % suhtautui päättöharjoitteluun joko kielteisesti tai hyvin kielteisesti. Asennoituminen ei ollut yhteydessä opetustaidon arvosanaan. Neutraalia suhtautumista ilmeni 31,8 %:lla vastaajista. Uusikylä arvelee kielteisten kannanottojen määrän liittyvän haastatteluajankohtaan heti päättöharjoittelun jälkeen, jolloin ollaan väsyneitä ja yleensä esitetään kritiikkiä. Arvosteluun liittyvät paineet lienevät olleet myös osasy. (Uusikylä 1990, 109-127.)

Taitavat henkilöt kykenevät vähemmän taitavia paremmin keskittymään olennaisiin asioihin ja löytämään tehokkaasti asioiden ytimen (Saariluoma, 1997, 122). *Neuvojen antamisen lisäksi käydyille keskusteluille on ominaista opiskelijan kannustaminen oman ajattelunsa kehittämiseen* (vrt. Hawkey, 1998, 336-338).

Opiskelijat kysyivät mielellään neuvoja, silloin kun kokivat niitä tarvitsevana. Neuvon kysymisellä on Puustisen (1999) mukaan positiivinen rooli oppimisessa (ks. Nelson-Le Gall, 1981; 1985; Ames, 1983). Neuvon kysymistä on tarkasteltu myös yhtenä oppimisstrategiana (esim. van der Meij, 1990; Karabenick & Knapp, 1991; Newman, 1994; Butler & Neuman, 1995; Newman & Schwager, 1995). Myös Hayes (1999) nimittää sopivan tuen, neuvot ja rohkaisun tärkeiksi tekijöiksi opettaksi opiskelevan kehityksessä kohti itseohjautuvuutta.

Päättöharjoittelijoiden lisäkysymykset sekä haastattelut osoittavat kuten annettujen neuvojen jakautumien tutkiminenkin, että *eri harjoitteluvaiheiden ohjaus eroaa toisistaan. Erot ilmenevät yleisesti ottaen opetussuunnitelman mukaisina painotuksina.*

Opetusharjoittelun ohjaus on luonteeltaan herkkää ja vaatii onnistuakseen molemminpuolisia ihmissuhdetaitoja. Tässä yhteydessä opetusharjoittelukontekstin tutkiminen on rajattu lähinnä koskemaan ohjeiden ja neuvojen saamista ja siihen liittyen arviointia ja opetussuunnitelmallisia painotuksia. Muiden ohjaustilanteeseen yhteydessä olevien tekijöiden selvittäminen ei kuulu tämän tutkimuksen tehtävänasetteluun.

10 POHDINTA

10.1 Kohti opiskelijan omaa pedagogista päätöksentekoa

Sananlasku väittää, että *kokenut kaiken tietää*. Toteamus on hengeltään myönteinen ilmaisu elämäkokemuksen mukanaan tuomasta viisaudesta. Voidaan myös kysyä: *Kokenut(ko) kaiken tietää* (Jyrhämä, 2000b)? Opetusharjoittelua ohjattaessa kokeneet (ekspertit) antavat kokemattomille (noviiseille) ohjeita opetustilanteita varten. Opiskelijat ovat varsin reseptinnälkäisiä. He saattavat kysyä neuvoa reflektoidakseen omaa toimintaansa ja testatakseen omaa ajatteluaan.

Kaikki opettaminen, ohjaaminen ja kasvattaminen on normatiivista. Opettamista on aina edeltänyt päätöksenteko: mitä opetetaan, millä tavalla, kuka opettaa jne. Tieteellinen tutkimuskin on tekemisissä normien kanssa, esim. niiden metodien kautta, joita tutkimuksessa sovelletaan, sillä ne ovat olemukseltaan normeja. Näitä normatiivisia periaatteita käytetään todellisuuden selittämisessä ja ymmärtämisessä. Normien noudattaminen voi olla sokeaa tai tietoista. Sokeassa noudattamisessa itse normien pätevyyttä ei kysytä. Jos normien pätevyys ja rajoitukset asetetaan kyseenalaiseksi, puhutaan tietoisesta suhteesta normeihin. Teoreettinen itseymmärrys on laadullisesti korkeammalla kuin sokeassa normien noudattamisessa. Oman ajattelun ja toiminnan perusteiden pohdinta on refleктоivaa ajattelua, joka käsitteenä juontaa 1800-luvun saksalaiseen idealismiin. Refleктоiva ajattelu on prosessi, jota voidaan opettaa ja johon voidaan kasvattaa. Tällöin kritiikki tulee mukaan. On kuitenkin huomattava, että kriittinen eli refleктоiva suhtautuminen tieteenharjoituksen sääntöihin ei estä niiden noudattamista eikä tieteen kehitystä, mikäli säännöt ovat kritiikinkestäviä. (Juntunen & Mehtonen, 1977, 10-17.) Edellä sanotun voi suoraan soveltaa opetusharjoittelun ohjauksen yhteydessä annettuihin *ohjeisiin ja neuvoihin: niillä on arvoa, mikäli ne osoittautuvat relevanteiksi ohjeen vastaanottajan itsenäisen arvioinnin ja empiirisen koettelun perusteella*.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kertoivat neuvojen olleen yleisesti ottaen heille hyödyksi edettäessä kohti itseohjautuvuutta. Reflektion ja itsetuntemuksen kautta opiskelijat arvioivat neuvojen käyttökelpoisuutta ja sovellusarvoa. Hyödyttömimmiltä tuntuneet neuvot he jättivät omaan arvoonsa. Opetusharjoittelun ohjaajien antamat ohjeet ja neuvot ovat luonnollisesti sidoksissa tilanteeseen, jossa ne on annettu ja toisaalta tilanteeseen, jossa niitä voi käyttää. (Vrt. Meyer, 1991, 49; Drerup, 1988, 114.) Osa neuvoista on puolestaan luonteeltaan enna-

koivia, ts. ne on annettu, ennen kuin mitään on tapahtunut tai opiskelijan opetusta on arvioitu. Ne ovat luonteeltaan yleistäviä. Tällaisten ohjeiden toimivuus on sen varassa, miten opiskelija kykenee reflektimaan annettuja ohjeita omassa opetuskäytännössään. Meyer puhuu käsitteellä *Reflexion von Rezepten*, reseptien reflektio. Ehkä tässä reseptien reflektiossa onkin niiden hyöty. Ohjeet ja neuvot tarjoavat tällöin opiskelijalle ajattelemisen aihetta, eivät suoraa oikotietä tehokkaaseen opettamiseen. Opetustilanne tuntuu monelle aloittelevalle opettajalle olevan niin kompleksinen, että pelkästään suunnitteluvaihe vie runsaasti aikaa. Kun preinteraktiivinen vaihe on eletty intensiivisesti, voi olla vaikeaa opetuksen interaktiivisessa vaiheessa nähdä syitä, joiden vuoksi opetustilanne ei ehkä toimi odotetulla tavalla. Postinteraktiivisessa vaiheessa, jolloin opiskelija yhdessä ohjaajan kanssa arvioi työskentelyään, voi olla hedelmällistä, että ohjaaja osoittaa opetuksessa kohtia, joihin tulee kiinnittää huomiota. Monet ohjeet syntyvät tilanteessa, jolloin evaluoinnin pohjalta annetaan neuvoja seuraavaa opetustilannetta varten.

Pahimmassa tapauksessa ohjeiden ja neuvojen antaminen toiselle voidaan katsoa indoktrinaatioksi. Opettajankoulutuksen suuntausten edettyä tällä vuosisadalla kisälli - mestari -tyyppisestä ajattelusta opettaja työnsä tutkijana -tyyppiseen ajatteluun (ks. Zeichner, 1983) voisi *konstruktivismin tiedonkäsityksen hengessä ajatella, ettei suoranaisia ohjeita ja neuvoja postmodernin aikakauden ihmiselle juuri annettaisi, vaan odotettaisiin hänen itse konstruoivan ohjeet ja toimintatavat itselleen*. Ohjeet ja neuvot näyttävät kuitenkin säilyttäneen suosionsa. Opiskelijat pyytävät niitä ja ohjaajat antavat niitä. Yleisesti ottaen toimintaohjeet koetaan myös hyödyllisiksi. *Neuvon kysyminen* on ominaista niin koululaiselle kuin opiskelijallekin. Kun neuvon kysymistä aikaisemmin pidettiin osoituksena riippuvuudesta ja autonomian puutteesta, sillä nähdäänkin nyt olevan positiivinen rooli oppimisessa ja se nähdään yhtenä *oppimisstrategiana*.

Ojanen (2000, 17) tuo ongelmallisina esiin sellaiset ohjauksen käytänteet, joista on muodostunut joukko sääntöjä. *Jos sääntöjen taustalla olevia tarkoitusperiä ei tunneta, jäävät ohjeet irrallisiksi ja vaille syvempää merkitystä*. Onnistuneeksi osoittautunut ohje kannattaa kuitenkin työstää. Opiskelijan on hyödyllistä miettiä, miksi neuvo toimi ja analysoida, mitkä kaikki tekijät olivat vaikuttamassa neuvon mukaan toimimisen onnistuneisuuteen. Toisinaan voi käydä niinkin, että saatu opetusohje ei osoittautunut toimivaksi. Saattaa olla, että ohjaaja on tehnyt virhearvion tai reseptin sovellus tilanteeseen ei olekaan onnistunut. Opiskelijan edetessä kohti mielekästä (meaningful learning) ja oma-

toimista (discovery learning) oppimista (vrt. Ausubel, 1968) tapahtuu muutosta kohti konstruktivistista ajattelua. Silloin opiskelija soveltaa saamiaan didaktisia ohjeita ja löytää itse yleistyksiä. Hän myös osaa liittää oivalluksensa mielessään jo oleviin järkevällä tavalla kokonaisuudeksi.

McNamara (1990, 153) näkee, että opiskelijoille tulee opettaa aivan yksityiskohtaisen täsmällisesti, miten ollaan kriittisiä. Tällöin *ohjeiden antamisen normatiivinen elementti on olennainen osa reflektiivistä ohjausta*. Ohjeiden ja neuvojen antaminen ja perusteleminen edistävät hänen mukaansa opiskelijan kriittistä ajattelua.

Suomalaisen opettajankoulutuksen yksi päätavoite on kehittää opettajaksi opiskelevien itsenäistä ja kriittistä asennetta tietoon ja sen evaluaatioon. Pyrkimyksenä on antaa välineitä toimia nykyajan epävarmuuden ja nopeiden muutosten keskellä ja saada opiskelijat tietoisiksi omista valinnoistaan ja niiden perusteista. Nykyopettaja ei saa enää auktoriteettiaan koulussa sukupolvien eroon perustuvalla suhteella, eikä opettajankouluttajakaan ansaitse arvostustaan pelkällä olemassaolollaan. Mikäli hän kykenee perustelemaan antamansa ohjeet ja neuvot ja osoittamaan niiden takana olevan intentionaalisuuden, hän onnistuu ekspertin taidollaan ohjaamaan opiskelijan tarkkaavaisuuden relevantteihin kohteisiin ja virittämään opiskelijan itsereflektion liikkeelle. *Opiskelijan yllyttäminen oman ajattelunsa kehittämiseen sekä sopivan tuen, neuvojen ja kannustuksen saaminen edistävät opiskelijan ammatillista kehittymistä*.

Opettajaprofessioon liittyy opettajan kyky hankkia ja tuottaa ammatillisesti relevanttia tietoa, joka edistää opettajan autonomiaa ja kykyä päätöksentekoon. Kehittyessään professionaaliseksi praktikoksi *opettaja tuottaakin opetusta koskevat ohjeet lähinnä itselleen eikä hän enää ole riippuvainen muilta saaduista ohjeista*. Ohjeita opiskelijalle antaessaan ohjaaja eksperttinä nostaa keskusteluun asioita, joihin tarkkaavaisuus tulisi suunnata. Ekspertin antamat opetusta koskevat ohjeet ja neuvot voitaneen parhaimmillaan nähdä itsenäisesti ajattelevan opettajan ammatillisen kasvun *älyllisinä työvälineinä*.

10.2 Kysynnän ja tarjonnan tasapaino ohjaustapahtumassa

Intervention oikea-aikaisuus

Walberg (1984, 24) on tutkinut erilaisten opetusjärjestelyiden keskinäistä tehokkuutta. Tiedot on kerätty oppilaiden oppimiseen liittyvistä tekijöistä, mutta niitä voi tarkastella verraten opetusharjoittelun oh-

jaukseen liittyviin tilanteisiin, joissa opiskelija etsii omaa tapaansa opettaa tehokkaasti. Positiivinen vahvistaminen, omaksumista nopeuttavat ohjeet, lukemistaitojen harjoittaminen sekä vihjeet ja palaute olivat neljä tehokkainta tapaa edistää oppimista. Myös yksilöllinen ohjaus ja syventävien kysymysten tekeminen osoittautuivat tehokkaiksi. Ehkä opetusharjoittelijaan vaikuttavat myös positiivisesti sellaiset ohjaajan toiminnan piirteet, joissa vahvistetaan opiskelijan onnistunutta toimintaa, annetaan ohjeita, joiden avulla on helpompi omaksua tuleva tilanne, annetaan vihjeitä ja palautetta, ohjataan yksilöllisesti ja syvennellään havaintoja kysymysten avulla.

Uusikylän (1990, 87) mukaan opiskelijat arvostavat etenkin työhönsä liittyviä käytännöllisiä opintojaksoja ja opetusmuotoja. Ohjaajien rooli harjoittelussa oli keskeinen. Riittävä vapaus suunnittelussa koettiin myönteiseksi, mutta *kyllä se hyvin menee, jatka vaan* –tyyppisistä ohjeista ei pidetty, ellei samalla puhuttu konkreettisista ohjeista opetuksen kehittämiseksi (emt., 108). Tutkimuksessa tuli kuitenkin esiin yleisarviona, että opetusharjoittelut antoivat opiskelijoille ammattitaidon tärkeimmät eväät. Hyöty kuitenkin vaihtelee opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja saadun ohjauksen suhteen (emt., 205–206).

Opetusharjoittelun ohjaaja on pantu paljon vartijaksi. Asiantuntijuuteen liittyvä tiedon hallinta ja omat opettamisen taidot ovat perusedellytyksiä. Onnistunut ohjaussuhde näyttää kuitenkin kulminoituvan mitä keskeisimmin vuorovaikutuksen laatuun. Jotkut yliopistonopettajista vaikuttavat synnynnäisiltä pedagogeilta, toiset eivät tunnu oppivan opettamallaan (vrt. Jyrhämä, 1999b). Neuvoja aiheesta voidaan kuitenkin antaa (ks. McKeachie, 1999). Ehkä ohjaajankin eksperttiys pääsisi paremmin oikeuksiinsa, jos kerrallaan on vain pieni määrä opiskelijoita ohjattavana. Yliopistonopettajat tuntevat useissa tapauksissa opiskelijansa teoriaopinnoista, joten opiskelijantuntemuksen turvin ja riittävien henkilökohtaisten keskustelujen avulla heidän pitäisi harjoittelussa osata nähdä kunkin opiskelijan yksilölliset tarpeet ja sopeuttaa ohjauksensa opiskelijan oman kehitysvaiheen mukaisesti. Ohjeiden ja neuvojen antaminen on yksi opettajankouluttajan interventio opiskelijan opiskeluprosessiin. De Jong ym. (1998, 55) kehittivät opettajankoulutuksen käytännöstä oppimisen mallia (model for learning from practice) ja totesivat, että syvälle juurtuneiden oppimisorientaatioiden muuttaminen on hidasta. *Eri interventioden suhteen pitäisi löytää oikea rytmi*, sillä ei-reflektiivisesti ajattelevat opiskelijat kokevat, että he eivät opi lainkaan, jos etenemisvauhti on liian nopea. Opetuksen taitojen kehittyminen onkin vaiheittaista.

Kriittisen tietoisuuden kehittäminen

Olson ja Bruner (1996) puhuivat opetustyön taustalla vaikuttavista arkipsykologisista ja arkipedagogisista käsityksistä. Ne ovat intuitiivisia teorioita tai käsityksiä siitä, kuinka oppijan mieli toimii ja miten häntä voitaisiin opettaa. Opettajan roolina on olla malli, esittäjä, yhteistyön tekijä ja tiedon ohjaaja. Hyvässä opetuskäytännössä tarvitaan kaikkia näitä metaforia. Kognitiivisen näkökulman mukaan tiettyjen perustaitojen on ensin automatisoiduttava, jotta yksilöltä vapautuisi riittävästi resursseja korkeamman asteen ongelmanratkaisuun. *Neuvon kysyminen on yksi vaihe oppimiseen kuuluvassa ongelmanratkaisuprosessissa* – ei ainoastaan lapsilla vaan myös opiskelijoilla.

Intentionaalisuus ja reflektiivisyys näyttäisivät tukevan pedagogisen ajattelun kehittymistä kohti eksperttiyttä, jolle on ominaista ajattelun tehokkuus ja nopeus. Tunnusomaista tässä kehityksessä on oman alan tiedon jäsentyminen kokonaisuuksiksi, joihin liittyvät myös taidot (Chi, Glaser & Farr, 1988). Järvisen ym. (1995) mukaan opiskelijoiden reflektiivisten taitojen kehittymistä voidaan nopeuttaa aloittamalla harjoittelu heti opintojen alussa. *Ohjaajien tehtävänä on systemaattisesti edistää kriittisen tietoisuuden kehittymistä*. Suomalaisen tutkimuspohjaisen opettajankoulutuksen pitäisi tarjota hyvät lähtökohdat opettajaksi opiskelevien itsenäisen ja kriittisen tietoa ja sen evaluaatiota koskevan asenteen kehittymiseen, koska opiskelija tietää, kuinka tieteellistä tietoa tuotetaan ja osaa tuottaa sitä myös itse. Kriittisen reflektion opetusharjoittelussa annettujen ohjeiden ja neuvojen suhteen pitäisi häneltä onnistua. Omakohtainen pohdinta on tärkeää senkin vuoksi, että opetusharjoittelun ohjaajien antamat ohjeet ja neuvot ovat luonnollisesti sidoksissa tilanteeseen, jossa ne on annettu ja toisaalta tilanteeseen, jossa niitä voi käyttää.

Opetusharjoittelun ohjaaja lausuu ohjaustilanteessa ääneen käsityksensä siitä, mitä kyseisessä tilanteessa olisi tehtävä. Ohjeiden antaminen voidaanakin nähdä heijastumana siitä, mitä ohjaaja itse tekisi ollessaan vastaavassa tilanteessa kuin opiskelija. Kyse on siis *opiskelijan tarkkaavaisuuden suuntaamisesta opetuksen kannalta relevantteihin kohteisiin ja opiskelijan tekeminen tietoiseksi hänen toimintatapojensa toimivuudesta tai toimimattomuudesta*. Tähän liittyy vielä vaihtoehtojen tarjoaminen perustelemalla ja tekemällä ne ymmärrettäviksi (ks. esim. von Wright, 1996b, 356). Ekspertti kykenee toiminnassaan ottamaan monta asiaa huomioon yhtä aikaa ja tekemään tilannekohtaisesti oikeanlaisen arvion ja ratkaisun opettaessaan itse tai ohjatesaan opiskelijaa opettamaan.

Oikeiden menettelytapojen löytäminen

Ohjaussuhteessa on kyse *kahdensuuntaisesta vuorovaikutuksesta: molemmat osapuolet vaikuttavat omalla käyttäytymisellään toisiinsa*. Taitava ohjaaja lähtee yleensä liikkeelle kuulostellen ohjattavansa tarpeita. Hän mukauttaa oman ohjauksensa tilanteeseen. Vallitsee eräänlainen kysynnän ja tarjonnan laki. Jos on kysyntää eli opiskelija kaipaa ohjeita ja neuvoja, ohjaaja tarjoaa niitä. Jos on tarjontaa, opiskelijat mielellään saattavat kysyä enemmänkin. Tarjonnan olemassaolo ei välttämättä merkitse direktiivisyyttä ohjauksessa, se voi olla myös nondirektiivistä, epäsuoraa käytettävissä olemista, jossa opiskelija kuitenkin aistii ohjaajan herkkyyden ja valmiuden, eräänlaisen alttiuden auttaa eteenpäin kun tarvetta on. Vuorovaikutussuhteessa pyrkimys symmetrisyyteen tuo tasa-arvoa ohjauskeskusteluun, kuitenkin ohjaaja on se, joka edustaa asiantuntijuutta ja auktoriteettia. Mikäli tämä auktoriteetti on hänen osaamiseensa perustuvaa (a person being an authority) eikä pelkästään hänen asemaansa perustuvaa (a person being in authority), ohjaajan neuvot saavat aidon painoarvon (ks. Steutel & Spiecker, 2000, 325).

Ohjaajan ammattitaito tulee hyvin esiin tilanteissa, joissa erilaiset opiskelijat ovat ilmaisseet tyytyväisyytensä hänen toimintaansa. Jos opiskelija on tarvinnut konkreettisia, suoria vastauksia ongelmatilanteissa ja mielestään saanut niitä, hän on ollut tyytyväinen. Vastaavasti joku toinen opiskelija on voinut saada samalta ohjaajalta hyvin yleisluontoisia, pikemminkin kysymyksenomaisia ajattelun virikkeitä kuin suoria neuvoja ja hänkin on ollut tyytyväinen. Ohjaaja on kuitenkin toiminut täysin eri tavalla opiskelijoiden suhteen. *Herkkyys aistia ohjattavan tarpeita ja oikeiden menettelytapojen löytäminen* on ollut osoitus asiantuntijan tavasta toimia. Miksi sitten joidenkin muiden ohjaajien toiminnasta sanotaan sen olleen toisaalta aivan erinomaista ja toisaalta erittäin huonoa? Tällaisessa tilanteessa arvioijat todennäköisesti ovat eri henkilöitä, jolloin voidaan todeta ohjaajan onnistuneen toisen kohdalla, toisen kohdalla ei. Ilmeisesti ohjaajan toimintatapa eri opiskelijoiden kohdalla on pysynyt samana, toisin sanoen hän ei ole muuttanut omaa käyttäytymistään erilaisten opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Tällöin onnistumisprosentti ei voi olla yhtä suuri kuin joustavalla ohjaajalla. Tällaisista kokemuksista todennäköisesti syntyvät myös edellisten sukupolvien luomat ”legendat”, joilla on tarkoitus luoda mielikuvaa tietyistä ohjaajista tai opettajista. Opetusammateissa työskentelevät yleensäkin ovat tällaisten eri opiskelijavuosikerroilta periytyvien tarinoiden kohteena. Joskus ne voivat toimia ennakkojä-

sentäjinä tulevassa ohjaussuhteessa ja mikäli mielikuva on negatiivinen, lähtökohta ohjaukselle ei ole kovin hedelmällinen. Niiden ohjaajien kohdalla, jotka eivät sopeuta omaa toimintaansa opiskelijoiden tarpeiden suuntaan, alkaa opiskelija muuttaa omaa toimintaansa ohjaajan toiveiden suuntaan. Opetusharjoittelusta tulee tällöin opiskelijan selviytymistarina, jossa oma pedagoginen ajattelu ei opetuksessa juuri näy. Totuuden nimessä on kuitenkin sanottava, että toisinaan opiskelijoiden ratkaisut ovat niin originelleja tai oppilaita kohtaan välinpitämättömyyttä osoittavia, että ohjaajan vaatimukset tiettyyn suuntaan toimimisesta ovat aivan oikeutettuja. Näissä tapauksissa on kyse opiskelijan realiteettitajun puutteesta tai laiskuudesta hoitaa tehtävänsä kunnolla. Yleensä tällaisissa tapauksissa opiskelija kuitenkin ennemmin tai myöhemmin tajuaa tilanteensa.

Olennaiseen ohjaaminen

Opetusohjeiden suhteen kannattaa kysyä, ovatko ilmaiset neuvot hintansa väärtejä? Jos palataan *Ausubelin* (1968) *nelikenttään* (ks. kuvio 3) ja jos voidaan todeta, että opiskelija on löytänyt itselleen mielekkään ja omatoimisen tavan soveltaa saamiaan didaktisia ohjeita löytäen itse niistä yleistyksiä, on neuvojen kuuntelu kannattanut. Tällöin *hänen oivalluksensa liittyvät luontevalla tavalla jo olemassa olevaan orientaatioperustaan ja järkevät sovellukset ovat mahdollisia*. Tähän kai ohjaajat ohjauksellaan pyrkivät. Ohjaajat eivät kuitenkaan ole ainoastaan neuvonantajia ja reseptinjakajia, kysymyksiin vastaajia, vaan myös mitä suurimmassa määrin ajattelutoimintojen virittäjiä, kysymysten esittäjiä. Onhan sekin ohje, että kehottaa jotakuta ajattelemaan jotakin tiettyä asiaa.

Edellä on todettu, että taitavat henkilöt kykenevät vähemmän taitavia paremmin keskittymään olennaisiin asioihin ja löytämään tehokkaasti asioiden ytimen. Taitava ohjaaja yleensä myös kykenee perustelemaan antamansa ohjeet ja neuvot ja osoittamaan niiden takana olevan intentionaalisuuden. Usein neuvon antaminenkin tapahtuu sokraattisesti, johdattaen opiskelijat itse oivaltamaan. Opettajaksi opiskeleva toi tämän esiin kommentissaan: *Uskon ohjaajan pyrkineen saamaan opiskelijat pohtimaan entistä enemmän miksi-kysymyksiä ja ajattelemaan asioita lapsen kannalta*. Oivaltavasti eräs toinen opiskelija kiteytti ohjauksen idean: *Se on musta sitä tärkeintä, että ohjataan ajattelemaan oikeita asioita*. ”Oikeat” kysymykset ovat siis vähintäänkin yhtä tärkeitä kuin ”oikeat” vastaukset (ks. Jyrhämä, 2001).

Ovatko sitten sellaiset henkilöt taitavampia tekemään oikeita kysymyksiä, jotka ovat kiertäneet Lahdeksen (1997) didaktiikan kehää

(ks. kuvio 2) muita enemmän? Ehkä Lahdeksen mallia ei pitäisi ajatella-
kaan kehänä, vaan spiraalina. Edettäessä spiraalilla ylöspäin ja kohdattaessa
kierros kierrokselta deskriptiivisyyden ja normatiivisuuden dilemma, opettaja
on kasvussaan joutunut yhä uudelleen tarkistamaan käsityksiään opettamisesta.
Hänen on perusteltava itselleen tuottamansa opetusohjeet ja yhä
uudelleen koeteltava ne käytännössä. Deskriptio ja preskriptio vuorottelevat ja
limittyvät hänen ajattelussaan. Spiraalinen eteneminen tuo
mielikuvan dynaamisesta ajassa elämisestä, jolloin uusi kierros ei koskaan
voi olla entisen kaltainen. Oppia ikä kaikki! Spiraalisen teorian ja
käytännön jatkuvan vuorovaikutuksen ajattelumallin kautta on myös
ymmärrettävissä, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa induktiivislähtöisesti
kerätty aineisto on osittain teoriapitoista. Vastaavalla tavalla tulee
ymmärrettäväksi, minkä vuoksi tutkijan tekemät ratkaisut ovat saaneet
vaikutteita lukeneisuudesta. Nämä piirteet on kuitenkin tiedostettu ja
tuotu näkyviksi. Sekä tutkija että opetusharjoittelun ohjaajat ovat pedagogisen
koulutuksen saaneita, jolloin omat kokemukset ja käytännöt liittyvät kasvatuksen
teoria-ainekseen.

10.3 Mitä löytyi ja miten tästä eteenpäin?

Tähän asti

Punnittaessa työn arvoa keskustelupuheenvuorona kasvatustieteen kentässä ja opettajankoulutuksen kehittämisessä voidaan todeta, että
aineiston muodostaessa kattavan läpileikkauksen kaikkiin opetusharjoitteluihin
tulee todistetuksi, että ohjaajat antavat erittäin runsaasti neuvoja. Toisinaan
ohjaajat itse ovat esittäneet väitteitä, että he eivät anna suoria toimintaohjeita,
vaan ohjaavat epäsuorasti. On totta, että ohjaajien direktiivisyyden ja nondirektiivisyyden
aste vaihtelee, mutta opiskelijoiden vastauksista ilmenee, että nekin ohjaajista,
jotka ovat sanoneet, etteivät anna neuvoja, kuitenkin niitä antavat. Ehkä tämä
tapahtuu osittain huomaamatta. Ei kai neuvojen antamista tarvitse hävetä,
ohjeethan voivat tietyssä vaiheessa olla hyvin tarpeellisia. Oleellista
neuvojen antamisessa on, että tiedostetaan, mistä ne syntyvät. Tämä
tietoisuus on syytä ilmaista myös opiskelijoille ja heille viime kädessä
jää valinta, noudattaako ohjeita vai ei. Itse asiassa kyse siitä, missä
määrin opiskelijat omassa toiminnassaan ottavat huomioon saamaansa
opetusta ja millaisia merkityksiä he antavat sille, on koko opetus-
opiskelu-oppimisprosessin tutkimuksen kannalta ajattelun aihetta
antava näkökulma, kuten Jussila (1999, 41) toteaa.

Ohjauspyrkimysten sidonnaisuus luokkatapahtumiin on ymmärrettävää ja luonnollista. Kuitenkin voi kysyä, *tarjoutuuko opettajan-koulutuksessa riittävästi tilaisuuksia pohtia kasvatuksen käytännöllisiä ja teollisia kysymyksiä metateoreettisesti*. Mikäli teoriaopintojen yhteydessä tämänkaltaiselle keskustelulle jää riittävästi tilaa ja ylipäätään kasvatuksen yhteiskunnallisia, filosofisia ja arvosidonnaisia kysymyksiä käsitellään, tulee tämä puoli käsitellyksi. Siinä mielessä niiden vieminen koulun tasolle on kuitenkin tärkeää, että opettajan alansa ammattilaisena tulee kyetä selvittämään kasvatuksen teoreettisia kysymyksiä esim. oppilaiden vanhemmille. Ennen kaikkea hänen tulee *selvittää itselleen oman ajattelunsa perusteet*. Ohjaustilanteet eivät kuitenkaan usein lyhytkestoisina välituntiohjauksina suosi tämänkaltaisten kysymysten esillä pitoa. Yleisdidaktisen ohjauksen osalta toimintatapa on ollut hieman erilainen ja siinä jää tilaa myös kasvatustilanteille pohdinnalle.

Opiskelijoiden opetusharjoittelukäsityksiä tarkastelemalla voi huomata, että heidän opetusohjeille antamansa merkitykset ovat hyvin käytännöllisiä ja realistisia. Ymmärretään, että ohjaajan kokemusta ja tietämystä hyväksi käyttämällä on mahdollista saada sellaista tietoa, jota voi soveltaa omassa opetuksessa. Viime kädessä siirtovaikutus ulottuu opettajan itsenäiseen luokkatoimintaan. Opiskelijat myös ymmärtävät, että oman luokkansa kanssa he voivat lähteä toteuttamaan opetusta toisenlaisista lähtökohdista kuin harjoittelussa toisen opettajan luokassa. Oppilaidenkin kannalta on eettisesti oikein ottaa huomioon heidän senhetkinen luokkatilanteensa, onhan oman toiminnan sopeuttaminen vallitseviin olosuhteisiin yksi hyvän opetustaidon tekijöistä. Aina oppilaat tulevat jostakin kontekstista, kotoa, esikoulusta, toiselta opettajalta jne.

On syytä kysyä, mikä tänään olisi toisin, jos tutkimus uusittaisiin. Tutkimusten mukaan syvään juurtuneet käsitykset, jollaisia erilaiset uskomusjärjestelmät ovat, muuttuvat yleensä hyvin hitaasti. Todennäköisesti löydökset olisivat melko samantapaisia. Ajan henki on ehkä vähän toisenlainen. Ohjeita ja neuvoja annetaan edelleenkin, ne on koeteltu käytännössä ja niitä on johdettu teoria-aineksesta. Toisaalta opettajan pedagogisen ajattelun teema on Helsingin opettajankoulutuslaitoksella ollut voimakkaasti esillä viime vuosikymmenen aikana ja esim. pedagogisen ajattelun tasomalli lienee tullut tutuksi. Sen tarkoituksena on ollut yleisellä tasolla sisällöistä riippumatta kuvata opettajan ajattelun rakenteita ja herättää pohtimaan oman ajattelun perusteita. Tässä mielessä saattaisi ehkä tulla jonkun verran enemmän esiin tiedostettuja ajattelun taustalla olevia tekijöitä. Ei ole syytä epäillä, ett-

eikö niitä olisi tutkimusajankohtanakin tiedostettu ja perusteltu ja etteivät opettajat näitä kysymyksiä pohtisi, ne eivät vaan tule opetusharjoittelukontekstissa esiin. *Ohjaustilanne suuntaa intentiota käytännön luokkatapahtumien suuntaan.* Toisaalta muutkin tutkimukset, joissa opettajien ajattelua erilaisten sisältöjen suhteen tarkastellaan pedagogisen ajattelun tasomallin avulla, tuottavat vastaavansuuntaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa saadut.

Tietysti myös tutkijan toiminta tulee altistaa tarkasteluun. Saisiko joku toinen samasta aineistosta toisenlaisia tuloksia? Se on mahdollista, vaikka on arveltavissa, että päälinjat pysyisivät samoina. Induktiivislähtöisen materiaalin jäsentäminen ja tulkinta on joka tapauksessa tutkijan subjektiivista päätöksentekoa. Tutkimusprosessin kulku kuitenkin on kuvattu suhteellisen tarkasti, joten lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä ja merkityksenantoa.

Tästä eteenpäin

Opettajan pedagogisen ajattelun teema tarjoaa yhä uusia mahdollisuuksia ja lähestymistapoja, eräänlaisia ikkunoita, kurkistaa opettajan ajattelutoimintoihin. Tähän tutkimukseen liittyvänä jatkotutkimuksena selvitetään neuvojen taustalla olevia perusteluja. *Neuvojen argumentaatio* on vielä kiinnostavampaa kuin neuvot itsessään. Päästäänhän perustelujen avulla pedagogisen ajattelun lähteille.

Muitakin kiinnostavia teemoja löytyy. Tutkija on jo eräässä koulutustilaisuudessa koonnut *oppilaiden vanhempien opettajille ja rehtoreille antamia neuvoja*. Niiden tutkiminen tuo tarkasteluun koululaisten vanhempien, ts. maallikoiden pedagogisen ajattelun näkökulman. Pedagogista arkijärkeä käytetään lastenkasvatuksessa, mutta millaisia sovelluksia tämänkaltaisen *kansanpedagogiikkaa koululaitokseen* –näkökulma tuo mukanaan?

Oppilaiden pedagogista ajattelua jo selvitetäänkin muutamissa tutkimuksissa. Onkin mielenkiintoista lähestyä pedagogisen ajattelun teemaa sekä erilaisten opettajaryhmien (ekspertit, noviisit yms.), kasvattajien (oppilaiden vanhempien) että oppilaiden näkökulmasta ja katsoa, mitä uutta ja erilaista kunkin ryhmän ajattelutapa tuo mukanaan tutkimuksen kokonaisuuteen.

Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun kehittämisen kannalta tutkimus tuonee *aineksia kollegiaaliseen keskusteluun* ja antanee viirikkeitä erilaisista näkökulmista lähteviin uusiin tutkimuksiin ja sovelluksiin. Opettajankoulutuksen – eritoten luokanopettajakoulutuksen – sisäänoton kasvaessa tulee yhä enenevässä määrin tarvetta kent-

täkoulujen käyttämiseen opetusharjoittelupaikkoina. Tutkimustulostenkin valossa tämä asettaa erityisiä *haasteita ohjaajakoulutuksen suhteen*. Myös normaalikouluissa ja opettajankoulutuslaitoksella toimivilla lehtoreilla on odotuksia koulutuksen suhteen ja halukkuutta kehittää itseään ohjaajana. Varsinkin uusille ohjaajille koulutus on hyödyksi.

Koulutukselliseksi lähtökohdaksi lienee syytä ottaa sellainen teorian ja käytännön vuorovaikutus, jossa *ohjaajat ensinnäkin tehtäisiinkin tietoisiksi siitä lähestymistavasta ja teoria-aineksesta, jonka mukaan opiskelijat opiskelevat*. Tähän kuuluu ilman muuta alan uusimman tutkimuksen esitleminen ja tulosten problematisoiminen. Ohjaajilla ja opiskelijoilla tulisi olla *yhteinen käsitteellinen kieli*. Käytännön osalta jo ohjaajien tapaminen, jolloin voidaan keskustella ohjauksen kysymyksistä, edistää ohjaajien keskinäistä verkottumista. Erityisen tärkeää tämä on kenttäkoulujen ohjaajille. *Vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa* auttaa ohjaajaa tiedostamaan oman ohjauksen perusteita ja saamaan uusia virikkeitä työhönsä.

Opettajankoulutusta kehitetään monin tavoin, mm. pyrkimällä etsimään uudenlaisia toteutustapoja esim. monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia hyödyntämällä. *Etä- ja verkko-ohjaus* sopivat joihinkin harjoittelutilanteisiin ja niiden tarkoituksenmukainen soveltaminen ratkaisee joitakin käytännöllisiä ongelmia. Vuorovaikutus verkossa lienee vielä haasteellisempaa kuin kasvokkaisissa kohtaamistilanteissa. Ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen laatu on kaikissa tilanteissa onnistuneen ohjaussuhteen perusta.

~~~~~



## *Epilogi*

Sanotaan, että lasten suusta kuullaan totuus. Ainakin lapset ovat kyvyssään pelkistää asioita joskus lyömättömiä. Työskennellessäni peruskoulun johtokunnan puheenjohtajana kyselin omilta lapsiltani, mitä heidän mielestään koulun johtokunta tekee. Tuolloin nelivuotias kuopus ei saanut otetta kysymyksestä tai ei vaivautunut ajattelemaan moista turhuutta ja tokaisi: ”En tiedä.” Kymmenvuotias väliveli vastasi: ”Juo kahvia ja syö pullaa opettajainhuoneessa.” Mikä loistava suoraan toimintatason tapahtumien ytimeen osuva sinänsä oleellisesti opettajainhuone-elämää muutoinkin kuvaava oivallus! Mutta kaksitoistavuotias esikoinen iski vastauksellaan metateoreettisen tarkastelutavan ja korkeatasoisen eettisen toiminnan ytimeen: ”Ajattelee – siis ajattelee lasten parasta!” Siinä on kaikki pähkinänkuoressa. Ajatteleva ihminen kysyy: miksi? Oikeat kysymykset ovat usein tärkeämpiä kuin ”oikeat” vastaukset!

Olisi kai onnellista, jos perusteita etsivä ajattelu ja järkevä toiminta yhdistyisivät samassa ihmisessä. Goethe lausuu: ”Tietäminen ei yksin riitä, eikä tahtominen, vaan on myös toimittava!” Jatkan vapaalla sovelluksella tutkimukseni aihepiiriin: Ohjeet ja neuvot eivät yksin riitä, eivätkä hyvät pyrkimykset, vaan ne on pantava täytäntöön! Se tapahtuu koulun arjessa opettajan kehittäessä omaa opetustaan ja tehdessä parhaansa oppilaidensa opiskelun ja oppimisen edistämiseksi. Siinä on kylliksi syytä tutkia edelleen opettajan pedagogista ajattelua!



## LÄHTEET

- Aaltola, J. (1991). Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.), *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen* (s. 3-19). Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/1991.
- Ahmavaara, Y. (1954). Transformation analysis of factorial data. *Ann. Acad. Sci. Fenn. Ser. B. Tom. 88*, 2.
- Ahmavaara, Y. (1963). On the mathematical theory of transformation analysis. *Alkoholipoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja*, 1.
- Aikio, A. (toim.) (1972). *Uusi sivistyssanakirja*, 3. p. Helsinki: Otava.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborgs studies in educational sciences 96. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Alfs, G., Wagener, W., Wierdsma, T., & Wilbers, H. (1985). *Rezepte im Schulpraktikum II. Berichte – Anregungen – Reflexionen*. Materialien Universität Oldenburg.
- Alikoski, J. (1963). *Opetustaidon arvostelun tekijöistä*. Kasvatus- ja opetusopin lisen-siaattitutkielma. Helsingin yliopisto.
- Ames, R. (1983). Help-seeking and achievement orientation: Perspectives from attribution theory. In B. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (pp. 165-186). New York: Academic Press.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Atjonen, P. (1995a). *Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 1. Tutkimusyksikön toimintaperiaatteiden teoreettisia perusteita opettajankoulutuksen näkökulmasta*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia A 7.
- Atjonen, P. (1995b). *Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia A 8.
- Atjonen, P. (1996a). Opettaja didaktisena ajattelijana ja toimijana. Teoksessa R. Heikkinen, & L. Oikarinen (toim.), *Kasvatuksen ja koulutuksen vainioilta*. Professori Juhani Suortin juhlakirja hänen täyttäessään 50 vuotta 19.9.1996. (s. 37-58). Kajaani: Koti-Kajaani.
- Atjonen, P. (1996b). *Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 3. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia A 12.
- Atjonen, P. (1998). *Becoming a teacher in the crossfire of video cameras*. Acta Universitatis Ouluensis E 34.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Backman, M., & Pirttilä-Backman, A-M. (1990). Tuntemuksesta ja tietämyksestä asiantuntemukseen. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.), *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä* (s. 1-20). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: The Free Press.
- Berliner, D. C. (1988). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. New directions for teacher assessment. ETS invitational conference. Princeton: Educational testing service.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: the wonder of exemplary performances. In J. Mangieri & C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: diverse perspectives*. Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Berliner, D., & Carter, K. (1989). Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. In J. Lowyck & C. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 55-74). Leuven university. *Studia paedagogica* 9.
- Bernstein Colton, A., & Sparks-Langer, G. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of teacher education* 44(1), 45-54.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber.
- Brown, S., Earlam, C., & Race. P. (1995). *500 Tips for teachers*. London: Kogan Page.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: the lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13(2), 151-164.
- Burbules, N. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. In J. W. Garrison & A. G. Rud Jr. (Eds.), *The educational conversation. Closing the gap* (pp. 29-40). Albany: State University of New York Press.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Calderhead, J. (1984). *Teachers' classroom decision-making*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Carr, W., & Kemmis. S. (1986). *Becoming critical*. Geelong: Deakin University Press.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Carter, K. & Gonzales, L. (1993). Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education* 44, 223-231.
- Chi, M., Glaser, R., & Farr. M. (Eds.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher image in action*. Lewes: Falmer Press.
- Clark, C. (1989). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions on research on teacher thinking. In J. Lowyck & C. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 305-323). Leuven university. *Studia paedagogica* 9.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. M., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.



- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry* 7(4), 279-304.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. *Teaching & Teacher Education*, 11, 243-261.
- Copeland, W. D., & D'Emidio-Caston, M. (1998). Indicators of development of practical theory in pre-service teacher education students. *Teaching and Teacher Education* 14(5), 513-534.
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (1993). Introduction. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London: Falmer Press.
- de Jong, J., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Learning from practice in teacher education: processes and interventions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(1), 47-64.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Drerup, H. (1988). Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. *Bildung und Erziehung* 40, 101-121.
- Duffy, P. (1987). Student perceptions of tutor expectations for school-based teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 10, 261-268.
- Dunn, T. G., & Taylor, C. A. (1993). Cooperating teacher advice. *Teaching & Teacher Education* 9(4), 411-423.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11(1), 43-71.
- Ekola, J., & Rantanen, H. (1988). *Opettajien didaktinen ajattelu*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia A 24.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1985). *The first year of teacher preparation*. (ED 256753)
- Fenstermacher, G. D. (1978). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education*, 6, (pp. 157-185). Itasca, IL: Peacock.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fitzgibbons, R. E. (1981). *Making educational decisions. An introduction to philosophy of education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fleming, J. S. (1992). Factrel: A general program for relating factors between studies via the Kaiser-Hunka-Bianchini method. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 113-115.
- Floden, R. E. (1985). The role of rhetoric in changing teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 1, 19-32.

- Floden, R. E., & Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(4), 15-20.
- Glaser, R. (1987). Thoughts on expertise. In C. Schooler & W. Schaie (Eds.), *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood: Ablex.
- Grell, J., & Grell, M. (1993). *Unterrichts Rezepte* [1. Aufl. 1979]. Weinheim: Beltz Grüne Reihe.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lipponen, L., & Lehtinen, E. (1998). *Pedagoginen ajattelu ja tietotekninen osaaminen*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A7.
- Handal, G. (1983). En strategi på handledning – på egna villkor. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G. (1991). International exploration of teacher's minds: Discussant's comments. *Teaching and Teacher Education* 7(5/6), 549-551.
- Harrison, A. (1978). *Making and thinking: a study of intelligent activities*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Hawkey, K. (1998). Consultative supervision and mentor development: an initial exploration and case study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(2), 331-348.
- Hayes, D. (1999). Decisions, decisions, decisions: the process of 'getting better at teaching'. *Teacher Development*, 3, 341-354.
- Heikkilä-Laakso, K. (1995). *Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 110.
- Heritage, J., & Sefi, S. (1992). Dilemmas of advice. In P. Drew, & J. Heritage (Eds.) *Talk at work: interaction in institutional settings* (pp. 359-417). Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. [1. p. Teemahaastattelu 1979]. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (1997). Micro-politics in initial teacher education: Luke's story. *Journal of Education for Teaching*, 23, 119-129.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. London: Sage.
- Hulkkonen, H. (1996). *Päättöharjoittelijoiden opetuksen tavoitteita koskeva ajattelu*. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Husu, J. (1998). Two ways to justify teachers' practical knowing. *Reflect: the journal of reflection in learning and teaching* 4, 26-31.
- Husu, J. (1999). Mindful orientation in research of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues VIII* (pp. 11-28). Research report 211. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Husu, J. (2000). How do teachers justify their practical knowledge? Conceptualizing general and relative justifications. *Asia-Pacific journal of teacher education & development* 3, 163-186.
- Hytönen, J. (1973). *Opettajakokelaiden opetusharjoittelukäyttäytymisen selittämisestä eräiden persoonallisuudenpiirteiden avulla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 26.

- Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineksia*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 1.
- Hytönen, J. (1989). Kasvatustieteen teorian merkitys ohjaustapahtumassa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Akateeminen opettaja* (s. 114-122). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 4.
- Hytönen, J. (1995). The role of school practice in teacher education. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues VI* (pp. 77-83). Research Report 145. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Hytönen, J. (1996). The development of modern finnish teacher education. In S. Tella (Ed.), *Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges* (pp. 1-10). Studia Paedagogica 11. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. University of Helsinki.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Juntunen, M., & Mehtonen, L. (1977). *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jussila, J. (1992). Kasvatustieteellinen tieto ja sen käyttö. *Kasvatus* 23(4), 338-345.
- Jussila, J. (1999). Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen, & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. (s. 31-43). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203.
- Jyrhämä, R. (1999a). Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 30(4), 334-349.
- Jyrhämä, R. (1999b). Yliopistonopettajien opetustaito – synnynnäinen lahja vai opittavissa oleva ominaisuus? Kirja-arvostelu: McKeachie, W. 1999. McKeachie's Teaching Tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers. Boston: Houghton Mifflin Company. *Didacta Varia* 4(2), 79-80.
- Jyrhämä, R. (2000a). Kokenut(ko) kaiken tietää? Opiskelijoiden näkemyksiä opetusharjoittelun ohjauksesta. *Didacta Varia* 5(2), 67-106.
- Jyrhämä, R. (2000b). *Teaching recipes and mixed patterns of justification. Some findings of teachers' pedagogical thinking*. A paper presented in Innovations in Higher Education conference, INNO 2000, in Helsinki, Finland, August 30<sup>th</sup>-September 2nd. (ED 448120)
- Jyrhämä, R. (2000c). The experienced know everything, don't they? Students' views on teaching practice supervision. In M. Meri, K. Uusikylä, M. Talvio & R. Jyrhämä (Eds.), *Discussions on some pedagogical issues* (pp.153-192). Research report 222. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Jyrhämä, R. (2001). *What are the "right" questions and the "right" answers in teaching practice supervision?* A paper presented in The International Study Association on Teachers and Teaching Conference, ISATT' 2001, Faro, Portugal, September 21<sup>st</sup>-25<sup>th</sup>, 2001. (ED457159)
- Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H., & Ojanen, S. (1995). Educating critical professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, 121-137.
- Kaiser, H.F., Hunka, S., & Bianchini, J.C. (1971). Relating factors between studies based upon different individuals. *Multivariate Behavioral Research*, 6, 409-422.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. (2000). Tieteenfilosofia ja argumentaatio. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.), *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot* (s. 388-403). Helsinki: Gaudeamus.

- Kansanen, P. (1986). Antaako didaktiikka opettajalle välineet? *Kasvatus* 17(1), 13-22.
- Kansanen, P. (1990a). *Didaktiikan tiedetausta*. [1. p. 1989] Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1990b). Joko opettaja ajattelee didaktisesti? Teoksessa S. Hämäläinen ym. (toim.), *Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia* (s. 23-32). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen katsauksia 24.
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of Education* 26(3), 251-260.
- Kansanen, P. (1993a). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues IV* (pp. 51-65). Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki. (ED366562)
- Kansanen, P. (1993b). Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina* (s. 40-51). Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kansanen, P. (1995a). Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.), *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen* (s. 9-23). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kansanen, P. (1995b). Teachers' pedagogical thinking – What is it about? In C. Stensmo, & L. Isberg (red.), *Omsorg och engagemang* (s. 32-45). Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Kansanen, P. (1998). Mitä jäljellä kasvatus- ja opetusopista? *Kasvatus* 29(2), 156-165.
- Kansanen, P. (1999a). Mitä on didaktiikka? Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (s. 5-16). Tutkimuksia 203. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. (1999b). Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande. *Utbildning & Demokrati* 8(2), 57-68.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang Publishing.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-230.
- Karma, K. (1983). *Käyttätymistieteiden metodologian perusteet*. Helsinki: Otava.
- Kettle, V., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12, 1-24.
- Kindsvatter, R., Wilen, W., & Ishler, M. (1992). *Dynamics of Effective Teaching*. [2<sup>nd</sup> ed.] New York: Longman.
- Kiviniemi, K. (1991). Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.), *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen* (s. 35-54). Kokkola: Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kleven, T. A. (1991). Interactive teacher decision-making – still a basic skill? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 287-294.
- Komiteanmietintö 1967: A 2. *Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Komiteanmietintö 1975:75. *Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Oy Länsisuomi.
- Komiteanmietintö 1989: 26. *Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koort, P. (1979). *Kasvatus ja suunnittelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Korkeakoski, E. (1997). *Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa: opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella*. Acta Universitatis Tamperensis, A 533.
- Koskenniemi, M. (1967). *Opetuksen teorian perusaineisia*. Keuruu: Otava.
- Koskenniemi, M. (1978). *Opetuksen teoriaa kohti*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Krokfors, L. (1991). *Opetusharjoittelun ohjaus. Filosofisia ja teoreettisia taustoja*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.
- Krokfors, L. (1997). *Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua*. Tutkimuksia 171. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Krokmark, T. (1990). *Fenomenografi och lärares didaktik. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens*. Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Kronlund, T. (1992). *Yliopistonopettajien käsitykset opetuksesta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.
- König, E. (1975). *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik*. München: Wilhelm Fink.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lampert, M., & Clark, C. M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher* 19(5), 21-23.
- Lauriala, A. (1990). Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksesta opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen, & A. Nuutinen (toim.), *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä* (s. 57-81). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58.
- Lauriala, A. (1997). Development and change of professional cognitions and action orientations of finnish teachers. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Reum Socialium E 27.
- Livingston, C., & Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(4), 36-42.
- Markkanen, T. (1964). Sosiaaliset ja psykologiset faktorit väkijuomien käytön selittäjinä. *Alkoholipoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimusseloste*, 12.
- Marland, P. W. (1995). Implicit theories of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 131-136). 2.ed. Cambridge: Pergamon.
- Martti, M. (1996). *Teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opettajien pedagogiset merkitysrakenteet ja niiden kehittyminen*. Acta universitatis Tampereensis A 522.

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review* 62(3), 279-300.
- McKeachie, W. (1999). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- McNamara, K. (1990). "Research on teachers' thinking: its contribution to educating student teachers to think critically." *Journal of Education for Teaching* 16(2), 147-160.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching & Teacher Education*, 11, 51-61.
- Meisalo, V., & Lavonen, J. (1994). Matemaattisten aineiden esimerkki. Praktikum matemaattisissa aineissa. Teoksessa H. Rikkinen, & S. Tella (toim.), *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus* (s. 273-357). Studia Paedagogica 3. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Meri, M. (1998). *Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*. Tutkimuksia 194. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Meyer, H. (1991). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. [1. Aufl. 1980] Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Miettinen, H. (1995). *Toimintaohjeiden hyödyllisyys helsinkiläisten luokanopettajien arvioimana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Mitchell, J. (1994). Teachers' implicit theories concerning questioning. *British Educational Research Journal* 20, 69-83.
- Mitzschke, M., Rijpkema, J., Wierdsma, T., & Winter, K. (1984). *Rezepte im Schulpraktikum. Rezeptsammlung aus Unterrichtspraktika in den Niederlanden und in der Bundesrepublik Deutschland*. Materialien Universität Oldenburg.
- Moilanen, T., & Roponen, S. (1994). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ATLAS/ti ohjelman avulla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Mustonen, S. (1966). Symmetrisen transformaatioanalyysi. *Alkoholipoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimusseloste*, 24.
- Mustonen, S. (1995). *Tilastolliset monimuuttujamenetelmät*. Helsingin yliopisto. Tilastotieteen laitos.
- Mustonen, S., & Nordenstreng, K. (1969). *Transformation analysis of statistical variables. An introduction of group-theoretical ideas into multivariate analysis*. Transactions of the Westermarck society, XVII.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 42-61). Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, L. (1998). *Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 46.
- Nadler, A. (1983). Personal characteristics and help-seeking. In B. DePaulo, A. Nadler, & J.D. Fisher (Eds.), *New directions in helping*, 2 (pp. 303-340). New York: Academic Press.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224-246.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education* 12, 55-90.

- Newman, R. S. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale: Erlbaum.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal and prior achievement. *American Educational Research Journal* 32, 352-376.
- Niemi, H. (1988). *Is teaching also a moral craft for secondary school teachers?* Cognitive and emotional processes of student teachers in professional development during teacher education. Research Reports 61. Department of teacher education, University of Helsinki.
- Niemi, H. (1993). Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen* (s. 31-45). Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Niikko, A. (1992). Imaget ja metaforat opettajien ja opettajaopiskelijoiden praktisen tiedon kuvaajina. *Kasvatus* 23(4), 359-365.
- Niikko, A. (1998). *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin.* Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Niiniluoto, I. (1983). *Tieteellinen päättely ja selittäminen.* Helsinki: Otava.
- Nummenmaa, A-R. (1993). Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen* (s. 77-95). Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, S. (1990). *Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä.* Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling.* Blackwell Publisher.
- Opetusministeriö (1983). *Opetusharjoittelun ohjauksen työryhmän muistio.* Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki, 1983: 20.
- Opetusministeriö (1993). Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämisryhmä. *Uudistuva opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa.* Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki, 1993: 20.
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46(1), 22-32.
- Pietilä, V. (1976). *Sisällön erittely.* Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Pitkäniemi, H. (1998). *Opettajaksi opiskelevien opetustilanneajattelun sisällöt ja oppitunnin toteutus.* Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 162.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia.* [2. uud. p.] Helsinki: Kirjayhtymä.
- Putnam, R. W. (1991). Recipes and reflective learning: "What would prevent you from saying it that way?" In D. Schön (Ed.), *The reflective turn: case studies in and on educational practice* (145-163). New York: Teacher College Press.

- Puurula, A. (1999). Taidekasvattajan didaktinen ajattelu - katsaus affektiivisen kasvatuksen kansainväliseen kyselytutkimukseen. Teoksessa P. Kansanen, & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (s. 109-125). Tutkimuksia 203. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Puustinen, M. (1999). Neuvon kysyminen kouluiässä. *Psykologia* 34, 30-37.
- Rantala, J. (toim.). (1994). Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. *Studia Paedagogica* 2. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Saari, S. (1994). Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisissa analyysissä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 162-185). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Saariluoma, P. (1997). Eksperttiyden kognitiivinen perusta. Teoksessa S. Tella (toim.), *Media nykypäivän koulutuksessa, osa I* (s. 119-129). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 178.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Savolainen, P. (1991). Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22(5-6), 451-557.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., & Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(1), 9-20.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2000). Määrällinen tai laadullinen tutkimusote sisällön analyysissä [verkkodokumentti]. Metodix [viitattu 27.11.2000]. Saatavissa: <http://metodix.ofw.fi/metodi/pirita2/>.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education* 24, 144-151.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Snellman, L. (1988). Hyväksi opettajaksi oppimassa. Käsityksiä opetusharjoittelusta ja sen ohjaamisesta. *Kasvatus* 19(5), 341-347.
- Sternberg, R., & Horvath, J. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher* 24(6), 9-17.
- Steutel, J. & Spiecker, B. (2000). Authority in educational relationships. *Journal of Moral Education*, 29(3), 323-337.
- Sundqvist, R. (1995). *Didaktiskt tänkande: en studie om uppfattningar av undervisning*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Suoranta, J. (1997). *Kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tampereen yliopisto: TAJU.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säntti, J. (1997). *Opettaa vai kasvattaa*. *Studia Paedagogica* 12. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Talvitie, U. (1996). Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 27(3), 251-260.
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Männistö, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, co-operating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88.
- Tielinen, T. (1998). *Muodollisesti pätevien ja epäpätevien luokanopettajien reflektion vertailua*. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.



- Tiitta, S. (1993). *Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjausmalleista*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Tirri, K. (1998). *Koulu moraalisenä yhteisönä*. Tutkimuksia 187. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tirri, K. (1999a). *Opettajan ammattietiikka*. Helsinki: WSOY.
- Tirri, K. (1999b). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.
- Toom, A. (2000). *Uskomukset hyvästä opetuksesta opettajan pedagogisessa ajattelussa*. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Tornberg, A. (1994). Opettajan ajattelun tutkimuksesta. *Kasvatus* 25(1), 20-29.
- Tornberg, A. (2000). Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 35. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. London: Psychology Press.
- Uusikylä, K. (1977). Tulevien opettajien kouluttamisesta didaktiseen ajatteluun. *Kasvatus* 8(2), 87-90.
- Uusikylä, K. (1980). *Miten kuvaan opetustapahtumaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusikylä, K. (1990). *Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen*. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Uusikylä, K. (1998). Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus* 29(2), 190-200.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Walberg, J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, May 19-27.
- Wallace, W. L. (1969). *Sociological theory*. Chicago: Aldine.
- van der Meij, H. (1990). Question asking: To know that you do not know is not enough. *Journal of Educational Psychology* 82, 505-512.
- Vásquez-Levy, D. (1998). Features of practical argument engagement. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 535-550.
- Vehviläinen, S. (1999). *Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytic Study on Counselling Encounters in Career Guidance Training*. University of Helsinki: Department of Education.
- Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- von Wright, J. (1996a). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27(1), 9-21.
- von Wright, J. (1996b). Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia* 31, 351-358.
- Vähätalo, P. (1984). *Opetustaidon ja opetusharjoittelun ohjauksen rakenne. Mallien kehittäely clarkelaisista lähtökohdista ja sovellus koulutusohjelmaan*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 50. Turun yliopisto.
- Vähätalo, P. (1988). *Opetusharjoittelun ohjauksesta*. Turun yliopisto. Turun normaalikoulu.
- Wilson, J. (1981). *Discipline and Moral Education: a survey of public opinion and understanding*. Windsor: NFER-Nelson.
- Wilson, J. (1995). *Discipline and Authority in Classroom and Courtroom*. London/Ontario: The Althouse Press.

- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (1995). *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education* 17, 725-740.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.
- Zumwalt, K. K. (1982). Research on teaching: Policy implications for teacher education. In A. Lieberman, & M. McLaughlin (Eds.), *Policy making in education: The 81<sup>st</sup> yearbook of the national society for the study of education* (pp. 215-248). Chicago: University of Chicago Press.

## ***LIITTEET***



**LIITE 1. Ohjaajille suunnattu kysely**

(Esimerkki perusharjoittelun osalta, muiden harjoitteluiden osalta vastaavat saatekirjeet ja kyselyt)

**Perusharjoittelu II**

Arvoisa työtoveri!

Opetusharjoittelua ja sen ohjausta pyritään jatkuvasti kehittämään. Tähän yhteiseen kehitystyöhön liittyy oma tutkimushankkeeni, jossa pyrin selvittämään, *millaisia ohjeita opiskelijoille opetusharjoittelussa annetaan ja miten ohjaajat perustelevat antamansa neuvot*. Tutkimus liittyy osana professori Pertti Kansasen johtamaan projektiin Didaktiikka ja opetuksen todellisuus.

Tammikuussa pidetyssä opetusharjoittelun ohjauskoulutustilaisuudessa kerroin tulossa olevasta kyselystäni. Nyt perusharjoittelu II:n päätyttyä se on tullut ajankohtaiseksi. Toivon, että jaksat paneutua asiaan ja auttaa minua omalta osaltasi kartoittamaan opetusharjoittelun ohjauksen kokonaisuutta.

Pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan oheisiin kysymyksiin ja palauttamaan vastauksesi minulle oheisessa kuoressa mahdollisimman pian sisäisessä postissa osoitteella Riitta Jyrhämä, Opettajankoulutuslaitos, JP 38 (Ratakatu 6 A) tai suoraan vahtimestarin kopissa olevaan lokerooni. Toivon vastaustasi viimeistään 19.2.1993 mennessä.

Vastaa mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja konkreettisia asioita mainiten. Kirjoita ohjeet siinä muodossa kuin olet ne yleensä opiskelijoille antanut, siis ilmeisesti useimmiten kehoituksen tapaan. Toivon saavani kootuksi mahdollisimman paljon näitä ohjeita ja perusteluja. Voit käyttää myös paperin kääntöpuolta tai jatkaa tarvittaessa erilliselle paperille. Jos joku neuvoistasi koskee nimenomaan tiettyä opiskelijaa, voit nimetä hänet erikseen. Muista mainita oma nimesi ja taustatiedot, jotka eivät tietenkään tutkimusraportissa tule näkyviin. Nimesi on minulle tarpeen, jotta voin tarvittaessa tarkentaa jotain asiaa ja yhdistää eri ohjaajaryhmien vastauksia. Kysy tarvittaessa lisätietoja puhelimitse tai tavatessamme.

Kiitän vastauksestasi!

Riitta Jyrhämä  
vt. assistentti  
OKL, Ratakatu 6 A  
puh. 191 8135 (t) ja 541 622 (k)



## 2. Miten yleensä perustelet antamasi neuvot?

Voit lisäksi nimetä tietyn opiskelijan ja mainita erityisesti hänelle esitettyt ohjeiden perustelut.

[illegible]

### 3. Mihin pyrit opetusharjoittelijaa ohjatessasi?

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

### Vastaajan taustatiedot:

Nimi: \_\_\_\_\_

Opettajakokemus: \_\_\_\_\_ v.

Opetusharjoittelun ohjauskokemus: \_\_\_\_\_ v.

Syntymävuosi: \_\_\_\_\_



LIITE 2. Opiskelijoille suunnattu kysely<sup>6</sup> (esimerkki)**OPETUSHARJOITTELUN OHJAUSTA KOSKEVA KYSELY  
Perusharjoittelu II****Arvoisa perusharjoittelu II:n suorittanut opiskelija!**

Opetusharjoittelua ja sen ohjausta pyritään jatkuvasti kehittämään. Tähän yhteiseen kehitystyöhön liittyy oma tutkimushankkeeni, jossa pyrin selvittämään, *millaisia ohjeita opiskelijoille opetusharjoittelussa annetaan ja miten ohjaajat perustelevat antamansa neuvot*. Tutkimus liittyy osana professori Pertti Kansasen johtamaan projektiin **Didaktiikka ja opetuksen todellisuus**.

Pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan oheisiin kysymyksiin ja palauttamaan vastauksesi minulle oheisessa kuoressa mahdollisimman pian vahtimestarin kopissa olevaan lokerooni. Toivon vastaustasi viimeistään 18.2.1993 mennessä, sillä muutoin saamasi ohjeet ja neuvot alkavat unohtua.

Vastaa mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja konkreettisia asioita mainiten. Kirjoita ohjeet siinä muodossa kuin ne on Sinulle annettu, siis ilmeisesti useimmiten kehoituksen tapaan. Toivon saavani kootuksi mahdollisimman paljon näitä **ohjeita ja perusteluja** - enemmänkin kuin kolme kunkin ohjaajaryhmän osalta. Voit käyttää myös paperin kääntöpuolta tai jatkaa tarvittaessa erilliselle paperille. Jos Sinua on luokanlehtorien ja didaktiikan lehtorien lisäksi ohjannut joku muu opettaja (esim. aineenopettaja), voit mainita hänen neuvonsa erikseen esim. paperin kääntöpuolella. Muista mainita sekä ohjaajiesi että oma nimesi, jotka eivät tietenkään tutkimusraportissa tule millään tavoin näkyviin. Kunkin ohjaajan antamista ohjeista, perusteluista ja heidän ohjauspyrkimyksistään on oma paperinsa, siis: kaksi luokanlehtoria ja kuuden oppiaineen didaktiikan lehtorit, mahdolliset aineopettajat voidaan nimetä kääntöpuolelle. Nimeä kukin ohjaajasi!

Onnittelen harjoittelun suorittamisesta ja kiitän vastauksestasi!

Riitta Jyrhämä  
vt. assistentti  
Opettajankoulutuslaitos, Ratakatu 6 A  
puh. 191 8135 (t) ja 541 622 (k)

**Vastaajan taustatiedot:**

Nimi: \_\_\_\_\_

Ikä \_\_\_\_ v

Opettajakokemus: \_\_\_\_ v \_\_\_\_ kk \_\_\_\_ pv  
(Ei sisällä koulutusohjelmaan kuuluvia harjoitteluja.)

<sup>6</sup> Opiskelija vastasi kunkin ohjaajan osalta erikseen. Vastauksivuja tuli yhtä monta kuin opiskelijalla oli ohjaajia

1. Millaisia ohjeita/neuvoja ohjaajasi ovat Sinulle perusharjoittelu II:n aikana antaneet?

Mainitse vähintään kolme ohjetta, mieluiten kuitenkin niin monta kuin muistat.

Luokanlehtori \_\_\_\_\_n antamia ohjeita

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Miten em. ohjaaja on yleensä perustellut antamansa neuvot?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Mihin arvelet em. ohjaajan pyrkineen Sinua ohjatessaan?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1. Millaisia ohjeita/neuvoja ohjaajasi ovat Sinulle perusharjoittelu II:n aikana antaneet?

Mainitse vähintään kolme ohjetta, mieluiten kuitenkin niin monta kuin muistat.

Didaktiikan lehtori \_\_\_\_\_n antamia ohjeita

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Miten em. ohjaaja on yleensä perustellut antamansa neuvot?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Mihin arvelet em. ohjaajan pyrkineen Sinua ohjatessaan?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**LIITE 3. Päätösharjoittelijoille esitetyt lisäkysymykset****OPETUSHARJOITTELUN OHJAUSTA KOSKEVA KYSELY**

1. Kuinka käyttökelpoisiksi olet kokenut saamasi ohjeet ja neuvot?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Miten opetustaidon arviointi vaikuttaa suhtautumiseesi ohjaukseen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Mitkä ovat koulutusohjelman eri harjoitteluvaiheiden ohjauksen merkittävimmät erot? (Nykyiset nimitykset ovat perusharj. I, kenttäharj. I, perusharj. II, kenttäharj. II ja päätösharjoittelu)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Vastaajan taustatiedot:**

Nimi: \_\_\_\_\_

Ikä \_\_\_\_ v

Opettajakokemus: \_\_\_\_ v \_\_\_\_ kk (ei sisällä koulutusohjelman harjoitteluja)

**LIITE 4. Teemahaastattelurunko**

Kaikki harjoitteluvaiheet suorittaneille opiskelijoille tehdyn puoli-strukturoidun teemahaastattelun kysymykset

*Ohjeiden saamiseen ja noudattamiseen liittyviä tekijöitä*

- Kuinka hyödyllisiksi opiskelijat ovat kokeneet saamansa neuvot?
- Noudattivatko opiskelijat saamiaan ohjeita ja neuvoja?
- Miten opiskelijat ovat perustelleet ohjeiden ja neuvojen noudattamista tai niiden noudattamatta jättämistä?
- Millaisella käsitteellisellä tasolla ohjeet olivat?
- Erosivatko eri ohjaajaryhmien antamat neuvot toisistaan?
- Mikä opiskelijaa eniten harmitti ohjauksessa?
- Mikä oli mieleenpainuvuin ohje?
- Oliko ohjaajilla havaittavissa oma ohjaustyyli tai oliko ohjaajan oma pedagoginen ajattelu havaittavissa?

*Opetustaidon arviointi ja ohjaussuhde*

- Miten arvostelu vaikuttaa ohjeiden noudattamiseen?
- Millaiseksi opiskelija koki ohjaussuhteen?

*Opetussuunnitelman toteutuminen*

- Erosiko eri harjoitteluvaiheiden ohjaus toisistaan?

## LIITE 5. Opetusharjoitteluiden opetussuunnitelma kuvaus tutkimusajankohtana

### S 2.1.1. Perusharjoittelu I (1 ov) harjoittelukoulussa

(Ei mukana tutkimuksessa, koska harjoittelu on lyhyt kouluun tutustumisen jakso, joka painottuu oppilaantuntemukseen. Varsinaista ohjausta ei anneta.)

### S 2.1.2. Kenttäharjoittelu I (1.5 ov)

#### *Tavoitteet:*

Opiskelija saa käsityksen peruskoulun ala-asteen toiminnasta, eri oppiaineiden opettamisesta ja opettajan työstä kokonaisuudessaan. Opiskelija harjoittelee opettamista sekä opetustapahtuman ja opettamisen analysointia.

#### *Sisältö:*

Opiskelija seuraa opetusta, toimii samanaikaisopettajana ja harjoittelee opettamista peruskoulun ala-asteen yhdellä luokalla muussa kuin harjoittelukoulussa. Opiskelija perehtyy myös välituntitoimintaan, oppilashuoltoon, kodin ja koulun yhteistyöhön, kerhotoimintaan ja muihin opettajan työkokonaisuuden puoliin.

#### *Opintosuoritukset ja niiden ajoitus:*

L 4 t, omaa opetusta ja opetuksen seuraamista 32 t, OT 24 t, 1. opintovuoden tammikuu.

#### *Ohjaus ja arviointi:*

Opettajan erilaiset tehtävät, opetustapahtumassa ilmenevä vuorovaikutus, oppilaantuntemus, opetuksen tulosten arviointi.

#### *Harjoitteluun liittyvät opinnot:*

Johdatusta didaktiikkaan, kasvatuksen evaluaatio, oppilaantuntemus.

### S 2.1.3. Perusharjoittelu II harjoittelukoulussa (5,5 ov)

#### *Tavoitteet:*

Opiskelija harjaantuu eri oppiaineiden didaktiikan soveltamiseen, opetuksen perusmuotojen käyttöön sekä opettamisen ja oppimisen arviointiin ja parityöskentelyyn sekä tukiopetuksen antamiseen.

#### *Sisältö:*

Opiskelijat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat kuuden eri aineen oppitunteja kahden tai kolmen opiskelijan ryhmässä äidinkielessä ja matematiikassa sekä kahdessa muussa aineessa ja yksin kahdessa aineessa. Kummassakin opetusvuorossa pyritään harjoittelemaan väline-, orientoivissa ja taito- ja taideaineissa. Opetuksen lähtökohtana on oppiaineen rakenne ja sen edellyttämä opetusmuotojen monipuolinen käyttö. Opiskelija osallistuu opettamassaan luokassa matematiikan tukiopetuksen antamiseen ja äidinkielen jaksossa puhe- ja ilmaisutaidon didaktisiin sovellusharjoituksiin (Y 5.1.). Opiskelija seuraa kaikkien oppiaineiden opetusta. Harjoittelu koostuu kahdesta viiden viikon vuorosta. Kummassakin vuorossa harjoittelija opettaa yhdessä luokassa. Luokat ovat eri vuoroissa mahdollisuuksien mukaan joko 1.-3. tai 4.-6. Samat opiskelijat toimivat molemmissa luokissa.

#### *Opintosuoritukset ja niiden ajoitus:*

Pidettäviä tunteja on kaikissa aineissa 8 sekä matematiikan tukiopetuksessa 3 ja puhe- ja ilmaisutaidossa 2. Kuunneltavia tunteja lähinnä omassa luokassa 2 x 10 t, joista 4 alustuntia, luokanlehtorin ryhmäohjaustunteja 2 x 8 t, ainedidaktiikan lehtoreiden ryhmäohjaustunteja 24 t, OT 109 t. 3. opintovuoden marras-joulukuu ja tammikuu.

#### *Ohjaus ja arviointi:*

Oppitunnin suunnittelu, opetusmuotojen käyttö, aineiden rakenteen ja ainedidaktiikan niveltäminen.

#### *Harjoitteluun liittyvät opinnot:*

Johdatusta didaktiikkaan, oppiaineiden didaktiikka. Ennen harjoittelun aloittamista matematiikan (A 13) ja äidinkielen (A17) perusopintojaksojen tulee olla suoritettuina.

**S 2.1.4. Kenttäharjoittelu II (4 ov)***Tavoitteet:*

Opiskelija harjaantuu luokanopettajan itsenäisen kokonaisvastuun kantamiseen ja opettajan työn kokonaisvaltaiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Hän oppii löytämään omaa tapaansa toimia opettajana ja rakentamaan opetustaan ottamalla erilaiset opinnot huomioon. Opiskelija tutustuu vaihtoehtoisin menetelmiin opettajan työssä sekä perehtyy erityisopetukseen ja erityisesti tapoihin kohdata oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä. Opiskelija harjaantuu opetuksen eheyttämiseen ja yhteistyöhön oppilaiden vanhempien, oppilashuollon ja opettajatovereiden kanssa.

*Sisältö:*

Opiskelija toimii jollakin kenttäkoulun luokalla samanaikaisopettajana viiden viikon ajan. Tästä ajasta yksi viikko toimitaan yhteistyössä erityisopettajan kanssa tai erityisopettajana osallistuen kaikkeen koulun toimintaan. Opiskelija suunnittelee yhdessä ohjaavan opettajan kanssa harjoittelukokonaisuuden, jonka mukaisesti toteuttaa omaa pedagogiikkaansa, opetuksen eheyttämistä, yhteissuunnittelua oppilaiden kanssa, yhteistyötä vanhempien ja oppilashuollon kanssa. Opiskelija pitää opetusharjoittelupäiväkirjaa, jonka pohjalta käydään keskustelu didaktiikan lehtorin kanssa.

*Opintosuoritukset ja niiden ajoitus:*

4. vuoden syyslukukaudella osallistutaan viiden viikon aikana luokan elämään, josta yhden viikon ajan erityisopetukseen joko samassa tai eri koulussa. Luokkatyöskentely 100 t, OT 60 t.

*Ohjaus ja arviointi:*

Oman opetustyylin löytäminen ja kyky selviytyä myös ongelmatilanteissa. Omien opetuskokeilujen kehittäminen.

*Harjoitteluun liittyvät opinnot:*

Harjoitteluun integroidaan seuraavat teoriaopinnot:

Kasvatustavoitteet ja opetuksen eheyttäminen (L 16 t, R 14 t, OT 6 t)

Erityispedagogiikka ja oppilashuolto (L 20 t, R 16 t, OT 44 t)

**S 2.2. Päätösharjoittelu harjoittelukoulussa (8 ov)***Tavoitteet:*

Opiskelija kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan laajahkoja opetusjaksoja pyrkien opetustilanteissa esiin tulevien ongelmien itsenäisiin ja luoviin ratkaisuihin. Opiskelijan kasvatuksellinen ja opetuksellinen kokonaisnäkemys ja yhteistyötaidot kehittyvät.

*Sisältö:*

Opiskelija osallistuu aktiivisesti harjoitteluluokkansa elämään pyrkien mahdollisimman hyvään oppilaantuntemukseen ja kokonaisvaltaiseen oppilaista huolehtimiseen. Opiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi sekä oppitunteja että opetuskokonaisuutta seuraten ja analysoiden koko harjoitteluaikana myös muiden työryhmänsä jäsenten toimintaa harjoitteluluokassa. Opiskelija osallistuu ryhmäkokouksiin, joissa pohditaan opetustilanteissa esiintulleita seikkoja myös ilmiöitä teoreettisten.

*Opintosuoritukset ja niiden ajoitus:*

Harjoittelu toteutetaan kahdeksan / yhdeksän viikon aikana yhdessä harjoitteluluokassa ja se edellyttää opiskelijalta päätoimista opiskelua. Harjoittelu koostuu orientoitumisjaksosta ja kahdesta opetusjaksosta. Kussakin luokassa harjoittelee 2-3 opiskelijaa, jotka yhdessä luokanlehtorin kanssa muodostavat työryhmän. Kahden viikon pituisen orientoitumisjakson aikana kukin opiskelija osallistuu luokanlehtorin ja ainedidaktiikan lehtoreiden järjestämiin ryhmäohjauksiin sekä yleisdidaktiikan lehtorin johtamiin ryhmäkeskusteluihin sekä seuraa opetusta harjoitteluluokassaan ja osallistuu soveltuvien osien opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen vähintään neljäntoista oppitunnin ajan pyrkien hyvään oppilaantuntemukseen. Neljän viikon pituisen ensimmäisen opetusjakson aikana kukin opiskelija opettaa kolmea ainetta ( $3 \times 8 \text{ t} = 24 \text{ t}$ ) sekä osallistuu luokan elämään seuraamalla jokaisella viikolla vähintään yhden kunkin työryhmänsä jäsenen pitämän oppitunnin. Opetusjakson aikana työryhmä kokoontuu luokanlehtorin johdolla suunnittelemaan ja eheyttämään opetusta. Opiskelija osallistuu opettamiensa aineiden ryhmäohjauksiin. Toisen opetusjakson aikana kukin opiskelija vastaa pääsääntöisesti yhden kalenteriviikon aikana kahdeksantoista oppitunnin kokonaisuudesta, jonka sijoittaminen kunkin kohdalla on työryhmän yhdessä suunniteltava. Opiskelija osallistuu muiden luokkansa opiskelijoiden opetuskokonaisuuteen seuraamalla opetusta ja tehden sellaisia avustavia osatehtäviä, jotka vastuuvuorossa oleva opiskelija hänelle osoittaa. Aine-didaktiikan lehtoreilla on toisen opetusjakson aikana ohjaustunteja, jolloin voi saada suunnittelua-pua. Kussakin luokassa harjoittelevat opiskelijat muodostavat työryhmän, joka kokoontuu viikottain yleisdidaktiikan lehtorin johdolla keskustelemaan harjoittelun aikana opetustyössä esiintulleista asioista. Opiskelijan on hyvä pitää päiväkirjaa koululuokan tapahtumista. Pidettäviä tunteja on yhteensä 42 ja näiden lisäksi ne opetuksen toteutukseen liittyvät osatehtävät, jotka työryhmässä kullekin sovitaan. Harjoiteltavat aineet pyritään ensimmäisessä opetusjaksossa järjestämään

siten, että välineaineet, orientoivat aineet sekä taito- ja taideaineet tulevat edustetuiksi ja että opiskelijan erikoistumisaineet otetaan huomioon. Luokan elämään liittyviä seuranta- ja osallistumistunteja on 32. Ryhmäohjauksia on yhteensä n. 20 t, yleisdidaktisia ryhmäkeskusteluja n. 14 t ja omatoimista työskentelyä on 212 t.

*Ohjaus ja arviointi:*

Harjoittelun ohjaavat ja arvostelevat luokanopettajana toimivat lehtorit, aineen ja ainedidaktiikan lehtorit sekä yleisen didaktiikan lehtorit. Päättöharjoittelussa arvioidaan seuraavia asioita: Laajojen opetusjaksojen suunnittelua, toteutusta ja arviointia, opetustapahtumien itsenäisiä, luovia ja kekeileviä ratkaisuja sekä luokanopettajan työn kokonaisuuden hoitamista, kasvatuksellisen ja opetuksellisen kokonaisnäkemyksen tiedostamista ja työskentelyn tavoitteellisuutta, yhteistoimintakykyä sekä didaktisen ajattelun kehittymistä. Päättöharjoittelusta opiskelijalle annetaan opetustaidon arvosana. Arvostelussa käytetään arvosanoja erinomainen (5), hyvin hyvä (4), hyvä (3), hyvin tyydyttävä (2) ja tyydyttävä (1). Opetustaidon arvosanasta päätetään arvostelukokouksessa, jonka puheenjohtajan kasvatustieteiden osasto määrää lukuvuosittain. Laitoksen johtoryhmä vahvistaa arvosanat, minkä jälkeen arvosanat ilmoitetaan opiskelijoille. Ks. myös Harjoittelukouluasetus 336/85.

*Harjoitteluun liittyvät opinnot:*

Opintoprojekti. Ennen päättöharjoittelun aloittamista kaikkien oppiaineiden perusopintojaksojen tulee olla suoritettuina.

Päättöharjoitteluun tulevien opiskelijoiden määrää voidaan rajoittaa.



**LIITE 6. Luokitusrunko****100 SUUNNITTELU**

- 101 Tavoitteiden asettaminen yleensä (selkeys, sisältö, soveltuvuus)
- 102 Kokonaistavoitteet
- 103 Kasvatukselliset tavoitteet
- 104 Tiedolliset tavoitteet
- 105 Taidolliset tavoitteet
- 106 Affektiiviset tavoitteet
- 107 Opettajan omalle työlleen asettamat tavoitteet
- 108 Jaksosuunnitelman laadinta
- 109 Tuntisuunnitelman laadinta
- 110 Etukäteisvarmistukset
- 111 Oppilastyön tekeminen itse etukäteen
- 112 Arviointitiedon käyttö suunnittelussa
- 113 Opetussuunnitelma ja yhteiskunnan asettamat odotukset
- 114 Muut

**200 OPETUSMENETELMIEN HALLINTA JA SOVELTAMINEN**

- 201 Oppilaiden motivointi
- 202 Oppilaiden aktivoiminen
- 203 Opetusmenetelmien hallinta ja joustava käyttö
- 204 Esittävä opetus (mm. kerronta, puhepiirtäminen)
- 205 Kyselevä opetus, kyselytekniikka
- 206 Opetuskeskustelu
- 207 Yhteistoiminnallinen oppiminen
- 208 Yhteinen harjoitus
- 209 Yksilöllinen työ
- 210 Ryhmätyö
- 211 Projektityö
- 212 Opintokäynnit ja koulun ulkopuolinen opetus
- 213 Taulutyöskentely
- 214 Kirjoitustavat
- 215 Opitun toisto, kertaaminen
- 216 Instruktio
- 217 Ohjeiden antaminen
- 218 Havainnollistaminen
- 219 Soveltaminen
- 220 Eriyttäminen
- 221 Tarkoituksenmukaisuus, menetelmien soveltuvuus
- 222 Ikäkauden (esim. alkuopetuksen erityiskysymykset)
- 223 Vaihtoehtoiset didaktiset ratkaisut
- 224 Oppilaskeskeisyys
- 225 Oppilaiden kokemusten hyväksikäyttäminen
- 226 Oppilaiden omatoimisuuteen ohjaaminen
- 227 Oppilaiden ajattelutaitojen kehittäminen, tiedonhankintaprosessi
- 228 Oppilaan suorituksen ohjaaminen
- 229 Muut

**300 OPPIAINEKSEN HALLINTA JA JÄSENTÄMINEN**

- 301 Oppiaineen luonne ja sille ominaiset ratkaisut
- 302 Oppiaineen hallinta
- 303 Oppiaineen didaktinen jäsentäminen
- 304 Opetussisällön konkretisointi
- 305 Opetussisällön syventäminen, kohdentaminen
- 306 Käsitteiden käytön selventäminen ja opastus
- 307 Oppilaiden suoritustason parantaminen (myös virheiden korjaaminen)
- 308 Selkeys
- 309 Muut

**400 OPETUSJÄRJESTELYT**

- 401 Opetuksen fyysiset kehystekijät
- 402 Tavaroiden ja materiaalien sijainti
- 403 Tilankäyttö, tilan hallinta
- 404 Ajankäyttö
- 405 Opetus- ja havaintovälineiden ja oppimateriaalien käyttö
- 406 Opetus- ja havaintovälineiden käyttötekniikka
- 407 Sosiaalimuodot
- 408 Tunnin rakenne
- 409 Tunnin aloittaminen
- 410 Tunnin lopettaminen
- 411 Organisointi, järjestelykyky
- 412 Opetuksen sujuvuus
- 413 Joustaminen tuntitilanteissa
- 414 Oppilaiden työllistäminen
- 415 Kotitehtävät
- 416 Oppimateriaalin laadinta
- 417 Kokeiden laadinta
- 418 Muut

**500 VUOROVAIKUTUS OPETUSTAPAHTUMASSA**

- 501 Oppilaantuntemus, oppilaiden edellytysten huomioon ottaminen
- 502 Oppilaan puheilmaisuus (äänenkäyttö)
- 503 Oman opettajapersoonan ja -tyylin löytäminen ja kehittäminen, itseluottamus
- 504 Opettajan persoonallinen panos (itsestään antaminen)
- 505 Opettajan toiminta, käyttäytyminen, auktoriteetti (roolikäyttäytyminen)
- 506 Opettajan ilmaisun selkeys, täsmällisyys
- 507 Opettajan johdonmukaisuus ja huolellisuus
- 508 Opettajan äänenkäyttö
- 509 Opettajan puheen määrän rajoittaminen
- 510 Opettajan nonverbaali kommunikointi (mm. ilmeet, eleet, kosketus)
- 511 Opettajan ja oppilaiden väliset suhteet (empatia)
- 512 Oppilaiden kiinnostuksen ylläpitäminen
- 513 Työrauhan ylläpitäminen, luokan hallinta
- 514 Sosiaalinen järjestys luokassa
- 515 Luokan ilmapiirin luominen
- 516 Luokan tavat
- 517 Yhteissuunnitteluun ohjaaminen
- 518 Myönteisen palautteen antaminen oppilaille, kannustaminen, huumori
- 519 Opetuksen tempo

- 520 Opettajan tilannetajun kehittäminen
- 521 Opettajan työn kokonaisvaltaisuus, kokonaisuuden näkeminen
- 522 Kodin ja koulun yhteistyö, vuorovaikutus kotien kanssa
- 523 Muut

## **600 ARVIOINTI**

- 601 Tavoitearviointi
- 602 Opetussisällön arvioiminen
- 603 Oman työn ja omien opetusresurssien arviointi
- 604 Oppilaan työtä arvioivat neuvot tai kysymykset
- 605 Oppilaiden tieto- ja taitotason kartoittaminen (format.)
- 606 Oppimistulosten arviointi (summat.)
- 607 Muut

## **700 OHJAUSTAPAHTUMA**

- 701 Didaktisen teoratiedon ja kirjallisuuden hyväksi käyttäminen
- 702 Omien opetus- ja oppimiskokemusten hyväksi käyttäminen
- 703 Ohjaajien tietämyksen ja kokemuksen hyväksi käyttäminen
- 704 Ohjaajien avun käyttöön ohjaaminen ja kysymään rohkaiseminen
- 705 Opettajien väliseen yhteistyöhön ohjaaminen
- 706 Opettajan asennoituminen harjoitteluun
- 707 Opettajan toiveiden selvittäminen
- 708 Kokeilemiseen rohkaiseminen
- 709 Myönteisen palautteen antaminen opettajalle
- 710 Opettajan henkilökohtaisten tietojen ja taitojen harjoittaminen
- 711 Opetuksen ongelmakohtien näkemiseen johdattaminen
- 712 Suoritustapa- ja selviytymisohjeiden antaminen harjoittelua varten
- 713 Opettajan työtä arvioivat kysymykset
- 714 Opettajan toiminnan perusteiden kyseleminen
- 715 Kasvattamaan ohjaaminen
- 716 Ohjeiden yleisluontoisuus/yksityiskohtaisuus
- 717 Kehoitus siisteyteen ja huolellisuuteen
- 718 Muut

**LIITE 7. Tiivistetty luokitusrunko ja luokkien esiintymisfrekvenssit ja prosentit**

| Lk        | f    | %     | Sisältöluokan nimi                                                            |
|-----------|------|-------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>10</b> | 535  | 100,0 | <b>SUUNNITTELU</b>                                                            |
| <b>11</b> | 83   | 15,5  | Yleistavoitteiden asettaminen (101,102)                                       |
| <b>12</b> | 41   | 7,7   | Eriytyneiden tavoitteiden asettaminen (103-106)                               |
| <b>13</b> | 39   | 7,3   | Opettajan omalle työlleen asettamat tavoitteet (107)                          |
| <b>14</b> | 151  | 28,2  | Suunnitelmien laadinta (108, 109, 112)                                        |
| <b>15</b> | 221  | 41,3  | Etukäteisvalmentautuminen (110,111)                                           |
| <b>20</b> | 1458 | 100,0 | <b>OPETUSMENETELMIEN HALLINTA JA SOVELTAMINEN</b>                             |
| <b>21</b> | 150  | 10,3  | Motivointi ja aktivointi (201, 202)                                           |
| <b>22</b> | 382  | 26,2  | Opetusmenetelmien hallinta ja joustava käyttö (203-212)                       |
| <b>23</b> | 142  | 9,7   | Luokan käytäntöihin kuuluvat didaktiset asiat (213-215)                       |
| <b>24</b> | 160  | 11,0  | Ohjeiden antaminen, instruktio ((216, 217)                                    |
| <b>25</b> | 87   | 6,0   | Havainnollistaminen (218)                                                     |
| <b>26</b> | 176  | 12,1  | Ikäkauden ja oppilaan edellytysten mukainen opettaminen (219-222)             |
| <b>27</b> | 59   | 4,0   | Vaihtoehtoiset didaktiset ratkaisut (223)                                     |
| <b>28</b> | 302  | 20,7  | Oppilaskeskeisyys opettamisessa ja ohjaamisessa (224-228)                     |
| <b>30</b> | 577  | 100,0 | <b>OPPIAINEKSEN HALLINTA JA JÄSENTÄMINEN</b>                                  |
| <b>31</b> | 77   | 13,3  | Oppiaineksen hallinta (302)                                                   |
| <b>32</b> | 209  | 36,2  | Ainedidaktiset ratkaisut (301, 303)                                           |
| <b>33</b> | 138  | 23,9  | Oppiaineksen valinta (304, 305)                                               |
| <b>34</b> | 153  | 26,5  | Käsitteellinen operationalisointi (306, 307, 308)                             |
| <b>40</b> | 732  | 100,0 | <b>OPETUSJÄRJESTELYT</b>                                                      |
| <b>41</b> | 43   | 5,9   | Opetuksen yleiset kehystekijät (401-404, 407)                                 |
| <b>42</b> | 242  | 33,1  | Opetus- ja havaintovälineiden käyttö (405, 406)                               |
| <b>43</b> | 158  | 21,6  | Tunnin rakenne (408-410)                                                      |
| <b>44</b> | 229  | 31,3  | Opetuksen sujuvuus ja joustavuus (411-414)                                    |
| <b>45</b> | 60   | 8,2   | Tehtävien laadinta ja antaminen (415-417)                                     |
| <b>50</b> | 1394 | 100,0 | <b>VUOROVAIKUTUS OPETUSTAPAHTUMASSA</b>                                       |
| <b>51</b> | 150  | 10,8  | Oppilaantuntemus (501)                                                        |
| <b>52</b> | 131  | 9,4   | Opettajapersoona (503, 504)                                                   |
| <b>53</b> | 462  | 33,1  | Vuorovaikutustaidot (502, 505-510)                                            |
| <b>54</b> | 446  | 32,0  | Opettajan sosiaaliset taidot (511-515, 518)                                   |
| <b>55</b> | 205  | 14,7  | Koulutyön kokonaisvaltainen hoitaminen (516, 517, 519-522)                    |
| <b>60</b> | 139  | 100,0 | <b>ARVIOINTI</b>                                                              |
| <b>61</b> | 20   | 14,4  | Tavoite- ja sisältöarvointi (601, 602)                                        |
| <b>62</b> | 35   | 25,2  | Oman työn ja opetusresurssien arvointi (603)                                  |
| <b>63</b> | 84   | 60,4  | Oppilaan työn arvointi (604-606)                                              |
| <b>70</b> | 1253 | 100,0 | <b>OHJAUSTAPAHTUMA</b>                                                        |
| <b>71</b> | 164  | 13,1  | Olemassa olevien resurssien hyödyntäminen (701-704)                           |
| <b>72</b> | 120  | 9,6   | Opiskelijan asennoituminen (705, 706)                                         |
| <b>73</b> | 316  | 25,2  | Opiskelijälähtöisyys ja myönteisyys (707-710)                                 |
| <b>74</b> | 185  | 14,8  | Reflektointiin johdattaminen (711, 713, 714)                                  |
| <b>75</b> | 76   | 6,1   | Suoritustapaohjeet harjoittelua varten (712)                                  |
| <b>76</b> | 392  | 31,3  | Yleisiä tai erityisiä harjoittelua koskevia neuvoja tai toteamuksia (715-718) |

## LIITE 8. Transformaatioanalyysi

| PÄÄLUOKKA 100                |              |              |              |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Transformaatiomatriisi (L.M) |              |              |              |
|                              | F 1          | F 2          | F 3          |
| F 1                          | <u>0.984</u> | -0.116       | 0.133        |
| F 2                          | 0.082        | <u>0.967</u> | 0.240        |
| F 3                          | -0.157       | -0.225       | <u>0.962</u> |

| Residuaalimatriisi (E.M) |        |        |        |       |
|--------------------------|--------|--------|--------|-------|
|                          | F 1    | F 2    | F 3    | Summa |
| 1                        | 0.273  | 0.121  | -0.144 | 0.110 |
| 2                        | 0.062  | -0.283 | -0.113 | 0.097 |
| 3                        | -0.117 | -0.099 | 0.133  | 0.041 |
| 4                        | -0.156 | -0.051 | 0.086  | 0.034 |
| 5                        | 0.036  | -0.012 | 0.087  | 0.009 |
| 6                        | 0.091  | -0.019 | 0.023  | 0.009 |
| 7                        | 0.011  | 0.387  | -0.351 | 0.273 |
| 8                        | 0.184  | 0.481  | -0.244 | 0.325 |
| 9                        | -0.109 | -0.017 | -0.042 | 0.014 |
| 10                       | -0.197 | -0.554 | 0.633  | 0.747 |
| 11                       | -0.096 | -0.246 | -0.199 | 0.110 |
| 12                       | 0.027  | -0.592 | 0.419  | 0.526 |
| 13                       | 0.141  | 0.473  | 0.258  | 0.310 |
| Summa                    | 0.240  | 1.431  | 0.935  | 2.606 |

| PÄÄLUOKKA 200                |              |              |              |              |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Transformaatiomatriisi (L.M) |              |              |              |              |
|                              | F 1          | F 2          | F 3          | F 4          |
| F 1                          | 0.150        | 0.594        | <u>0.785</u> | -0.091       |
| F 2                          | -0.155       | 0.376        | -0.150       | <u>0.901</u> |
| F 3                          | <u>0.975</u> | 0.004        | -0.173       | 0.138        |
| F 4                          | -0.048       | <u>0.711</u> | -0.575       | -0.401       |

| Residuaalimatriisi (E.M) |        |        |        |        |       |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
|                          | F 1    | F 2    | F 3    | F 4    | Summa |
| 1                        | -0.093 | 0.069  | 0.269  | -0.088 | 0.093 |
| 2                        | 0.095  | -0.076 | 0.494  | -0.013 | 0.259 |
| 3                        | 0.174  | -0.349 | 0.099  | -0.036 | 0.163 |
| 4                        | 0.183  | -0.074 | -0.071 | -0.026 | 0.045 |
| 5                        | -0.037 | 0.032  | 0.493  | 0.171  | 0.274 |
| 6                        | 0.141  | -0.003 | 0.148  | -0.069 | 0.047 |
| 7                        | 0.204  | 0.234  | -0.577 | 0.053  | 0.432 |
| 8                        | -0.094 | -0.033 | 0.317  | 0.537  | 0.399 |
| 9                        | 0.349  | -0.245 | 0.070  | 0.143  | 0.207 |
| 10                       | -0.022 | 0.195  | -0.179 | 0.111  | 0.083 |
| 11                       | 0.185  | 0.085  | -0.100 | 0.477  | 0.279 |
| 12                       | -0.218 | -0.110 | -0.261 | 0.404  | 0.291 |
| 13                       | 0.151  | 0.371  | -0.408 | 0.071  | 0.332 |
| 14                       | 0.166  | 0.205  | -0.687 | 0.292  | 0.627 |
| 15                       | -0.581 | 0.468  | -0.183 | 0.136  | 0.609 |
| 16                       | 0.409  | 0.264  | -0.108 | -0.291 | 0.334 |
| 17                       | -0.079 | -0.102 | 0.342  | -0.063 | 0.138 |
| 18                       | -0.351 | 0.287  | -0.027 | 0.105  | 0.217 |
| 19                       | 0.128  | 0.067  | -0.142 | -0.080 | 0.048 |
| 20                       | -0.103 | 0.148  | -0.072 | -0.249 | 0.100 |
| 21                       | 0.545  | -0.356 | -0.152 | 0.184  | 0.481 |
| 22                       | 0.031  | -0.106 | 0.338  | -0.178 | 0.158 |

|       |        |        |        |        |       |
|-------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 23    | -0.112 | 0.064  | -0.123 | 0.246  | 0.092 |
| 24    | -0.233 | 0.297  | 0.432  | 0.005  | 0.330 |
| 25    | -0.456 | 0.453  | -0.392 | -0.145 | 0.588 |
| 26    | -0.201 | -0.384 | 0.126  | 0.210  | 0.247 |
| 27    | -0.105 | -0.115 | -0.023 | 0.280  | 0.103 |
| 28    | 0.056  | 0.037  | -0.570 | -0.227 | 0.381 |
| Summa | 1.696  | 1.497  | 2.805  | 1.357  | 7.356 |

| PÄÄLUOKKA 300                |              |              |              |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Transformaatiomatriisi (L.M) |              |              |              |
|                              | F1           | F2           | F3           |
| F1                           | <u>0.900</u> | -0.436       | 0.013        |
| F2                           | 0.402        | <u>0.818</u> | -0.411       |
| F3                           | 0.169        | 0.375        | <u>0.911</u> |

| Residuaalimatriisi (E.M) |        |        |        |       |
|--------------------------|--------|--------|--------|-------|
|                          | 1      | 2      | 3      | Summa |
| 1                        | 0.094  | -0.539 | -0.123 | 0.315 |
| 2                        | 0.083  | -0.259 | 0.175  | 0.105 |
| 3                        | -0.297 | 0.475  | -0.328 | 0.421 |
| 4                        | -0.240 | -0.261 | 0.300  | 0.215 |
| 5                        | -0.234 | -0.163 | -0.011 | 0.082 |
| 6                        | -0.223 | 0.314  | 0.531  | 0.430 |
| 7                        | 0.088  | -0.415 | 0.349  | 0.302 |
| 8                        | 0.187  | 0.489  | -0.890 | 1.066 |
| Summa                    | 0.309  | 1.188  | 1.439  | 2.935 |

| PÄÄLUOKKA 400                |              |              |              |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Transformaatiomatriisi (L.M) |              |              |              |
|                              | F1           | F2           | F3           |
| F1                           | 0.429        | -0.303       | <u>0.851</u> |
| F2                           | <u>0.725</u> | 0.677        | -0.125       |
| F3                           | -0.538       | <u>0.671</u> | 0.510        |

| Residuaalimatriisi (E.M) |        |        |        |       |
|--------------------------|--------|--------|--------|-------|
|                          | 1      | 2      | 3      | Summa |
| 1                        | -0.581 | -0.114 | 0.446  | 0.550 |
| 2                        | -0.189 | -0.208 | -0.058 | 0.082 |
| 3                        | 0.264  | 0.439  | -0.366 | 0.397 |
| 4                        | -0.350 | -0.279 | -0.053 | 0.203 |
| 5                        | -0.411 | 0.338  | 0.159  | 0.308 |
| 6                        | -0.383 | -0.358 | 0.200  | 0.314 |
| 7                        | 0.065  | 0.390  | 0.152  | 0.180 |
| 8                        | 0.105  | -0.197 | 0.197  | 0.089 |
| 9                        | 0.092  | 0.419  | -0.575 | 0.515 |
| 10                       | 0.204  | 0.332  | -0.295 | 0.239 |
| 11                       | 0.152  | -0.055 | -0.281 | 0.105 |
| 12                       | -0.163 | 0.081  | 0.564  | 0.352 |
| 13                       | -0.299 | 0.670  | -0.036 | 0.540 |
| 14                       | 0.150  | 0.178  | -0.248 | 0.116 |
| 15                       | 0.469  | -0.622 | -0.076 | 0.612 |
| 16                       | 0.326  | -0.133 | 0.038  | 0.126 |
| 17                       | -0.104 | -0.364 | 0.344  | 0.261 |
| Summa                    | 1.446  | 2.073  | 1.469  | 4.988 |

| PÄÄLUOKKA 500                |              |              |              |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Transformaatiomatriisi (L.M) |              |              |              |
|                              | F1           | F2           | F3           |
| F1                           | 0.438        | <u>0.832</u> | 0.340        |
| F2                           | <u>0.656</u> | -0.555       | 0.512        |
| F3                           | -0.614       | 0.001        | <u>0.789</u> |

| Residuaalimatriisi (E.M) |        |        |        |       |
|--------------------------|--------|--------|--------|-------|
|                          | 1      | 2      | 3      | Summa |
| 1                        | -0.073 | -0.018 | -0.423 | 0.185 |
| 2                        | 0.219  | 0.807  | 0.089  | 0.707 |
| 3                        | -0.381 | -0.179 | 0.592  | 0.528 |
| 4                        | -0.193 | -0.216 | 0.065  | 0.088 |
| 5                        | 0.151  | -0.160 | 0.061  | 0.052 |
| 6                        | 0.421  | -0.158 | -0.449 | 0.404 |
| 7                        | -0.131 | -0.175 | 0.472  | 0.270 |
| 8                        | 0.162  | -0.364 | 0.022  | 0.159 |
| 9                        | -0.058 | -0.137 | -0.077 | 0.028 |
| 10                       | 0.166  | 0.422  | -0.207 | 0.248 |
| 11                       | -0.385 | -0.444 | 0.486  | 0.582 |
| 12                       | -0.116 | 0.111  | -0.505 | 0.281 |
| 13                       | 0.343  | -0.259 | -0.183 | 0.219 |
| 14                       | -0.264 | -0.041 | -0.155 | 0.096 |
| 15                       | 0.248  | 0.195  | -0.338 | 0.214 |
| 16                       | 0.209  | 0.251  | -0.323 | 0.211 |
| 17                       | 0.134  | 0.119  | 0.732  | 0.569 |
| 18                       | -0.036 | 0.216  | 0.114  | 0.061 |
| 19                       | 0.053  | -0.224 | -0.305 | 0.146 |
| 20                       | -0.255 | 0.291  | 0.486  | 0.386 |
| 21                       | -0.050 | -0.153 | 0.223  | 0.075 |
| 22                       | 0.302  | 0.168  | 0.005  | 0.119 |
| Summa                    | 1.144  | 1.767  | 2.715  | 5.626 |

| PÄÄLUOKKA 600                |              |              |
|------------------------------|--------------|--------------|
| Transformaatiomatriisi (L.M) |              |              |
|                              | F1           | F2           |
| F1                           | 0.224        | <u>0.974</u> |
| F2                           | <u>0.974</u> | -0.224       |

| Residuaalimatriisi (E.M) |        |        |       |
|--------------------------|--------|--------|-------|
|                          | 1      | 2      | Summa |
| 1                        | -0.134 | 0.105  | 0.029 |
| 2                        | 0.432  | -0.349 | 0.308 |
| 3                        | 0.425  | 0.111  | 0.193 |
| 4                        | 0.035  | -0.454 | 0.208 |
| 5                        | -0.458 | 0.703  | 0.704 |
| Summa                    | 0.596  | 0.845  | 1.442 |

| PÄÄLUOKKA 700                |              |              |              |  |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--|
| Transformaatiomatriisi (L.M) |              |              |              |  |
|                              | F1           | F2           | F3           |  |
| F1                           | <u>0.756</u> | 0.371        | -0.539       |  |
| F2                           | -0.140       | <u>0.896</u> | 0.421        |  |
| F3                           | 0.639        | -0.243       | <u>0.729</u> |  |

| Residuaalimatriisi (E.M) |        |        |        |       |
|--------------------------|--------|--------|--------|-------|
|                          | 1      | 2      | 3      | Summa |
| 1                        | 0.300  | 0.294  | -0.268 | 0.248 |
| 2                        | 0.105  | 0.282  | -0.137 | 0.109 |
| 3                        | -0.033 | -0.272 | 0.359  | 0.204 |
| 4                        | -0.206 | -0.200 | 0.318  | 0.184 |
| 5                        | 0.242  | -0.021 | 0.001  | 0.059 |
| 6                        | -0.235 | 0.182  | 0.173  | 0.118 |
| 7                        | 0.067  | -0.070 | 0.691  | 0.486 |
| 8                        | -0.153 | -0.579 | 0.260  | 0.426 |
| 9                        | -0.559 | 0.213  | 0.081  | 0.364 |
| 10                       | 0.697  | -0.083 | -0.478 | 0.720 |
| 11                       | 0.406  | 0.126  | -0.941 | 1.066 |
| 12                       | -0.232 | 0.340  | 0.102  | 0.180 |
| 13                       | -0.232 | 0.528  | -0.508 | 0.590 |
| 14                       | -0.332 | -0.015 | 0.227  | 0.162 |
| 15                       | 0.221  | -0.532 | 0.426  | 0.513 |
| 16                       | -0.153 | 0.033  | 0.167  | 0.052 |
| 17                       | -0.380 | 0.479  | 0.084  | 0.381 |
| Summa                    | 1.683  | 1.629  | 2.551  | 5.864 |